

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الثاني عشر العدد 43 أكتوبر 2006

قضية للمناقشة

الجودة الشاملة والمستويات المعيارية

أ.د. فايز مراد مينا

الأبواب الثابتة

استشراقات- مراجعات كتب- ندوات ومؤتمرات

من رواد التربية- قضية للمناقشة- تجارب تربوية

موسوعة التربية والمستقبل- إصدارات جديدة- تقارير استراتيجية

هيئة المستشارين

مستقبل
التربية العربية

العدد الثالث والأربعون
(أكتوبر ٢٠٠٦)

تصدر عن
المركز العربي للتعليم والتنمية
(أسد)

بالتعاون العلمي مع:
- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر
المكتب الجامعي الحديث
مساكن سوتير عمارة ٥ مدخل ٢
الأزاريطة – الإسكندرية
مكتب : ٤٨٦٥٢٧٧
فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات
توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي
أ.د ضياء الدين زاهر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كليه التربية – جامعة عين شمس
روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر
تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦
بريد إلكتروني: dia_zaher@yahoo.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد الثانى عشر

الافتتاحيـــة

نستهل هذا العدد ببحث عن فلسفة التعليم الافتراضي وإمكانية تطبيقه في التعليم الجامعي المصري على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وقد تنـاول فيه الباحث مفهوم التعليم الافتراضي وضرورياته، وكـذلك فلـسفة التعلـيم الافتراضي ومقومات تحقيقه، ثم تناول متطلبات تطبيق التعليم الافتراضي في مصر.

وتعرض البحث الثاني للدور التربوي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائهـا من الغلو والتطرف من المنظور التربوي الإسلامي، وقد تناولت الباحثة فـي هذا البحث السياق النفسي والاجتماعي للأسـرة الخليجيـة، وكـذلك الغلـو والتطرف في الثقافة الخليجية والآثار والتداعيات لهذه الظاهرة علـى الأمـن الوطني، ثم الدور المستقبلي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائهـا مـن الغلـو والتطرف.

وناقش البحث الثالث معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانويـة بنات وكيفية التغلب عليها بمحافظتي الدقهلية ودمياط، حيث تنـاول الباحـث الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية وأسسه الفكرية، ومعوقات هـذا الدور من وجهة نظر القيادات المدرسية، وفي النهاية قـدم الباحـث بعـض المقترحات التي تسهم في التغلب على هذه المعوقات وكيفية تفعيـل دورهـن القيادي.

وجاء البحث الرابع عن تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت، وقد استعرض الباحثان الكفاءات المهنية اللازمة للطلاب المعلمين في مختلف تخصصات الكلية، كما ناقشا فعالية برنامج إعداد المعلم الحالي في تحقيق متطلبات الإعداد المهني للتخصصات المختلفة، وفي النهاية قدم الباحثان مقترحات لتطوير فعاليات برنامج إعداد المعلم في التخصصات المحددة في الدراسة.

واستعرض البحث الخامس التعليم في نجد في عهد الدولة السعودية الأولى (١١٥٧-١٢٣٣هـ/ ١٧٤٦-١٨١٨م) وتناولت الباحثة دور الشيخ محمد بن عبد الوهاب في التعليم وكذلك دور أمراء الدولة السعودية الأولى في التعليم، كما تناولت الإنفاق على التعليم، ومراحله، ومناهجه، وأوقاته، وأماكنه، والمعلمين، والتلاميذ، الأجازات، وحركة النسخ والتأليف، وتعليم المرأة.

وجاء البحث الأخير في هذا العدد عن التربية التعويضية للطفل المحروم من الرعاية الأسرية بين الواقع والمأمول، وقد تناولت الباحثة الأبعاد الفلسفية والاجتماعية للفكر المتبنى لمؤسسات الإيواء، وكذلك مراحل نشأة وتطور تلك المؤسسات وأهدافها وبرامجها وخبرات بعض الدول في هذا المجال وسبل الإفادة منها، وتقييم واقع برامج التربية التعويضية المقدمة لمودعي تلك المؤسسات، وانتهت الباحثة بوضع تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي لهذه المؤسسات في مصر.

أما عن الأبواب الثابتة في المجلة، فقد جاء في هذا العدد بابان؛ باب قضية للمناقشة: وناقش فيه أ.د. فايز مراد مينا الجودة الشاملة والمستويات المعيارية، وباب عرض كتب: وعرض فيه أ.د. فيليب اسكاروس كتاب عن تعليم الكمبيوتر.

والله ولي التوفيق

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- فلسفة التعليم الافتراضي وإمكانية تطبيقة في التعليم الجامعي المصري: دراســـة تحليليـــة على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

  د. مجدي صلاح طه المهدي

- الدور التربوي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلـــو والتطـــرف: منظـــور تربـــوي إسلامي.

  د. أمنة بنت أرشد بنجر

- معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات وكيفيـــة التغلـــب عليهـــا: دراســـة ميدانية بمحافظتي الدقهلية ودمياط.

  د.إبراهيم عباس الزهيري

- تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفـــاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت.

  د. منى أسعد يوسف   د. شافي فهد المحجوب

- التعليم في نجد في عهد الدولة السعودية الأولى (١١٥٧-١٢٣٣هـ/ ١٧٤٦-١٨١٨م)

  د.نورة بنت معجب الحامد

- التربية التعويضية للطفل المحروم من الرعاية الأسرية: الواقع والمأمول

  د.سهير على الجبار



فلسفة التعليم الافتراضي
وإمكانيات تطبيقه في التعليم الجامعي المصري
(دراسة تحليلية على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة)

د. مجدي صلاح طه المهدي*

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تشهد المجتمعات المختلفة في بداية الألفية الجديدة تغيرات وتطورات متلاحقة وسريعة، أحدثت تأثيراتها في مختلف جوانب الحياة، وطالت كثيراً من قيمها وثوابتها، بالصورة التي شكلت مجموعة من التحديات فرضتها ثورة المعلومات والاتصالات التي أدت إلى انتشار الأقمار الصناعية والأجيال المتسارعة من الكمبيوترات ذات القدرة الفائقة، وأدت إلى أن تصبح المعرفة هى القوة المسيطرة، وأن من يملكها فقد امتلك أحد أهم مفاتيح السيطرة على العالم. كما فرضها تقدم علمي وتكنولوجي ترجم في إنتاج كثيف للمعرفة وتطبيقاتها في مجالات العلوم المختلفة، بالشكل الذي أسهم في زيادة وسرعة توليد أفكار وتطبيقات علمية وتكنولوجية جديدة ومستمرة.

وإن هذه التحديات التي جاءت سريعة وشاملة وعميقة ستحدث هزات عنيفة في منظومة العمل التربوي والتعليمي، فلسفته، سياساته، مؤسساته، برامجه، على أساس أن أى تغيير مجتمعي يصاحبه تغيير تربوي. وإنه مالم يتم اتخاذ خيارات إزاء ما تطرحه من هزات وما يترتب عليها من إشكاليات جديدة، فإن الأزمات سوف تتزايد، وإن اختلفت في طبيعتها ودرجاتها بين المجتمعات، لأن نجاح التربية يقاس بسرعة استجابتها وتجاوبها مع المتغيرات المجتمعية المتسارعة.

* أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية– جامعة المنصورة.

وتمكن المجتمعات من التجاوب مع هذه المتغيرات ومواجهة ما فرضته من تحديات متشابكه ومتراكمة ومتعاقبة مرتهن بمدى تمكن القائمين على أمر التربية من تحصين أبنائها بمناعات تربوية متوازنة ومستوعبة، تمكنهم من حسن التعامل معها والاستفادة من إيجابياتها والتغاضي عما يشوبها من مثالب، وذلك بوضع رؤية استراتيجية تخطط لمستقبل المجتمع، وتواكب المتغيرات الدولية وتطوراتها، رؤية تستشرف آفاق المستقبل، وتستند إلى إرادة جماعية، وتدعمها فلسفة تربوية واضحة محددة المعالم والتوجهات. حيث إن أى "مجتمع مواجه بمهمة مزدوجة. فمن ناحية ثمة حاجة ضاغطة للتغلب على المشكلات التي تكتنف نظم تعليمه كرقعة التغطية والتكافؤ والجودة والحكم. ومن ناحية أخرى فهو معرض لتحديات جديدة ناجمة عن عمليات بناء الاقتصاديات القائمة على المعرفة والتي أدت إلى بروز دور المعرفة كمحرك رئيسي للتنمية، وظهور ممولين جدد للتعليم في بيئة "تعليم بلا حدود"، وصعود قوى السوق في التعليم، ونشوء سوق عالمية لرأس المال البشري المتقدم، وازدياد التوجه نحو تحقيق الإصلاح التعليمي".(١) وهو ما يتطلب العمل على تكييف نظامه التعليمي ليواجه هذا المركب من التحديات القديمة والجديدة، خاصة وأن الفضاء المعلوماتي سيزخر بكيانات افتراضية عديدة تحتاج إلى فكر تربوي وتنظيمي جديد نتيجة ما فرضته المستحدثات التكنولوجية على التربية من تداعيات.

فقد فرضت التكنولوجيا على التربية أن تعمل على توسيع فرص اتصال الأفراد بمصادر المعلومات، والتدريب على كيفية الحصول على المعلومات وتحليلها وفهمها وتنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة التي تمكنهم من أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم، وسط ما أحدثته من مفاهيم جديدة في الميدان التعليمي، ارتبطت بالمستوى التنفيذي للممارسات التعليمية، "فظهرت مفاهيم التعليم المفرد Individual Instruction والتعليم بمساعدة

الكمبيـوتر. Computer Assisted Instruction، وتكنولوجيـا الوسـائط المتعـددة Multimedia Technology، ومراكـز مـصادر الـتعلم Learning Resources Center، والمكتبة الالكترونية Electronic library، والكتاب الالكترونـي E. Book، والتعليم الكوني Global Instruction، والمدارس الالكترونيـة E. School، والتعلـيم المفتوح Open Instruction، والتعليم الافتراضـي Virtual Instruction، والفـصول الافتراضـية Virtual Classroom، والتعلـيم عـن بعـد Distance Instruction، والتدريب عن بعد Training at Distance، والتعليم الرقمـي Digital Instruction، والتعليم المبني علـى شـبكة الانترنـت Internet Based Instruction، والمـواطن الالكتروني E. Dirham، والمحتوى الالكتروني E. Content، والتعليم على الخط On-line Instruction" (٢)

وكلها مفاهيم مستحدثة حدث بالمجتمعات إلى إعادة النظر في خططها التربوية من أجل وضع نظم تعليمية جديدة وخاصة في التعليم العالي، تتوافق مع متطلباتها وطموحاتها التنموية، باستحداثها صيغاً وبدائل جديدة وغير تقليدية مثل التعليم المفتوح، والتعليم عـن بعد، والتعليم بالانتساب، والتعليم الالكتروني، والتوسع في الجامعات الخاصة. وكل هذافي إطار ما يسمى بإعادة هيكلة الجامعات التي تعني تطبيق صيغ ونماذج جديدة بـدلا مـن الصيغة التقليدية، تحولت معه من جامعات متعددة الوظائف Multiversity إلي جامعـة متعـددة الأنظمـة Multiorganization، فظهـرت الجامعـة الكونيـة Global University، والجامعـة المرخـصة Franchise University، وجامعـة الـشركات Corporate University، والجامعة الافتراضية Virtual University.

ويعد التوجه نحو التعليم الافتراضي من أبرز التوجهات المستحدثة في التعليم العالى عن بعد، الذي يعتمد على تكنولوجيا متطورة ناشئة منذ أقل عقد من الزمان، تعتمد على الانترنت أو خطوط الاتصال الستاليتية حسب رؤية (Helesel, 2001) الذي أكد على أن التعليم الافتراضي "نمط من أنماط التعليم الالكتروني، أحد الصيغ الجديدة التي صاحبت التقدم الهائل في وسائل الاتصال والذي يستطيع تخطى الحواجز والعقبات بين الدول، ويسمح للراغبين من الأفراد الذين لم تهيئهم ظروفهم على الاستمرار أو الالتحاق بالتعليم التقليدي، بمواصلة تعليمهم العالى في أى مكان وتحت أى ظروف. وهو من التوجهات التي أخذت تنتشر على مستوى العالم وسط ما يزيد على (٨٠٠) جامعة تقدم برامجها عن بعد، مستخدمة مختلف الوسائل التنكولوجية الحديثة وأبرزها الانترنت في التواصل مع طلابها"[٣] وهو ما جعل الكثيرين يؤكدون على أن هذا النمط التعليمي سيكون له دور حضاري وتربوي كبير في المستقبل.

وهذا الدور يلاحظ من زيادة تقديم المجتمعات لمثل هذا التعليم الذي يعتمد على الانترنت باستخدام الويب Webb كوسيط لنقل المادة التعليمية، ولتحقيق الاتصال بين المعلم والمتعلم، ورغم قصر عمره الزمني إلا أنه في تزايد مضطرد. فقد أشارت الدراسات إلى وجود عدد كبير منها، تتوزع ما بين أوربا (١٢) جامعة، وآسيا (٨) جامعات، وافريقيا (٥) جامعات، وكندا (٤) جامعات، واستراليا جامعة واحدة، والمكسيك جامعة مونتيري الافتراضية، وأمريكا (٣٣) جامعة تتوزع على ولاياتها المختلفة، بالإضافة إلى (٣٠٠٠) مؤسسة مكرسة للتدريب عبر الاتصال بالخط المباشر، والأخذ بمدرسة الانترنت في ولاية اريزونا الأمريكية عام ٢٠٠٥ كبديل للمدرسة التقليدية، كما يتوقع أن يعمد (٨٥%) من الكليات المحلية إلى تقديم مقرراتها الدراسية عبر الخط مع حلول عام ٢٠٠٦ [٤].

وعلى المستوى الإقليمي وجدت بعض المحاولات الجادة داخل بعض المجتمعات العربية للأخذ بهذا التوجه، بدأت في قطر باستخدام تقنيات البث المباشر على الانترنت بكليات المعلمين. وفي الأردن يقوم التعليم المستقبلي على استخدام التكنولوجيا وفق برنامج "إنتل" للتعليم المستقبلي باستخدام التعليم الالكتروني والذي توج بافتتاح جامعة القدس الافتراضية بعمان. وفي سوريا تم إنشاء الجامعة الافتراضية عام ٢٠٠٢. وفي بيروت تأسست جامعة بيروت للتعليم عن بعد عام ١٩٩٦م، وفي كل من جامعة الملك عبد العزيز بالسعودية وجامعة البحرين يوجد مركز للتعليم الالكتروني. وفي ٢٠٠٦/١/٢٨ تم افتتاح الجامعة العراقية الافتراضية. وفي الكويت يوجد المقر الرئيسي للجامعة العربية المفتوحة التي أسسها الوليد بن طلال ذات الأفرع في بلدان عديدة. وفي الإمارات العربية المتحدة توجد جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. وتم في مدينة دبى التي تضم أكبر تجمع لتصميم مواقع الويب، إنشاء قرية المعرفة التي تعد مبادرة طموحة في مجال التعليم المستمر والافتراضي من أجل تنمية معارف وخبرات الفئات المختلفة للقوى العاملة، وتشجيع الأفراد على مواصلة التعليم لتأهيلهم للمنافسة عالميا، والعمل على تجهيز المؤسسات التعليمية بالانترنت، وإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كوسيلة للتعليم بالكمبيوتر(٥).

وكلها محاولات تتم في إطار من التنسيق الذي تقوم به الشبكة العربية للتعليم عن بعد التي أنشئت سنة ١٩٩٦م، لتتولى مهمة تعميم المستحدثات في مجال التعلم عن بعد، وذلك من خلال الأرضية المشتركة للتعاون بين المؤسسات والشبكات والمنظمات العاملة في مجال التعليم عن بعد في أقطار الوطن العربي (٦) والتي ترجمها الوزراء المسؤولون عن التعليم العالى والبحث العلمي في الوطن العربي في مشروع الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالى الصادرة عن اجتماعهم في دمشق من ١٥-١٨ ديسمبر ٢٠٠٣،

والتي أكدت على التطوير المؤسسي المستمر لمنظومة التعليم العالي (مفهوما ومضمونا)؛ ضماناً لتطوير يختصر فجوة التنمية بين المجتمعات العربية وغيرها، وذلك بتنويع أساليب التعليم العالى والخروج به من دائرته التقليدية إلى الأخذ بأنماط جديدة تلبي احتياجات سوق العمل، وسط ما تفرضه العونمة من تداعيات تتيح نوعاً من الحرية والاستقلالية والاختيار أمام المتعلمين، وبالصورة التي تشجع فرص الاستمرار والانتظام في التعليم مدى الحياة. ودعمها القادة في بيان مسيرة التطوير والتحديث الصادر عن القمة العربية المنعقدة بتونس ٢٣-٢٤ مايو ٢٠٠٤ والذي دعا إلى ضرورة الارتقاء بنظم التعليم، وتطوير قواعد المعرفة لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية في العالم؛ وتمكين أفراد المجتمعات من التعامل مع متطلبات روح العصر في إطار الحفاظ على الهوية واحترام التقاليد الأصيلة.

وعلى المستوى المحلى لم تغفل مصر الاهتمام بهذا التوجه المستحدث في التعليم العالي فبعد أن أخذت بالتعليم المفتوح، والتعليم بالانتساب، والقيام بإنشاء الجامعات الخاصة، وتحويل بعض أفرع الجامعات القائمة إلى جامعات مستقلة كجامعات بنها، والفيوم، وبنى سويف، اتجهت إلى التعليم الالكتروني وجعلته في مقدمة أولوياتها، حيث كان أحد أهم التوصيات التي أكد عليها تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في دورته الثامنة والعشرين، فقد أوصى بضرورة الأخذ بالتعليم الافتراضي باعتباره من الضروريات التي لامناص لأى مجتمع من الأخذ به، لأنه إذا كان العالم قد تجاوز مسألة أهمية التعليم عن بعد ومبررات الأخذ به، وبدأ التركيز على مسألة جودته ونوعيته وتحسين كفاية مخرجاته، وتنويع أشكاله ليرتبط ارتباطا عضويا باحتياجات الدارسين وسوق العمل ومستلزمات التنمية، فليس أقل بالمجتمع وهو ينحو نحو الإصلاح أن يواكب هذه النهضة التي قد تمثل في المستقبل محور العملية التعليمية[٧]. وكان ضمن

محاور مبادرة مجتمع المعلومات المصري التي طرحتها مصر أمام القمة العالمية للمعلومات بجنيف خلال الفترة من ٨-١٢ ديسمبر ٢٠٠٣. فقد أكد المحور الرابع منها ضرورة التركيز على التعليم الالكتروني الذي يهدف إلى رفع القدرة التنافسية لقوة العمل المصري محليا وعالميا، ودعم جهود وزارتي التربية والتعليم العالي والبحث العلمي في إدخال تكنولوجيا المعلومات في التعليم؛ باستخدام النظم الالكترونية التفاعلية الحديثة عبر شبكات المعلومات(٨).

وأكد رئيس الجمهورية في اجتماعه مع اللجنة الوزارية الخاصة بتطوير التعليم العالى يوم ٢٠٠٤/١٢/٣ على أن من أهم الأدوار الستة* التي يستطيع من خلالها التعليم العالى تحقيق مجتمع المعرفة ضرورة استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لرفع القدرة الاستيعابية والتعليمية والبحثية في منظومة التعليم العالى. بالشكل الذي دعا إدارة صندوق تطوير التعليم العالى في اجتماعه مع رئيس مجلس الوزراء يوم الخميس الموافق ٢٠٠٥/١٢/١ إلى اتخاذ إجراءات تنفيذ جامعة جديدة للتعليم عن بعد لرفع القدرة الاستيعابية لهذا التعليم.

وتمشياً مع هذا الاهتمام تصبح الحاجة ملحة وضرورية لأن تتجه الجامعات القائمة للأخذ بصيغة التعليم الافتراضي حتى تتمكن من الاستجابة لروح التقدم، وبتحقيق التنمية الشاملة للإنسان المصري ليأخذ دوره ومكانته في حركة البناء الحضاري للأمة. وتتأتي هذه الحاجة من عدة منطلقات. أولها مواجهة الطلب المتزايد على التعليم الجامعي القائم للخروج به من أزمته المتمثلة في قلة قدرته على الوفاء بمتطلبات التعليم الحقيقية، وتكدسها بأعداد هائلة من الطلاب لا يمكن أن يتاح معها الحد الأدنى من التعليم، خاصة وأن الإحصاءات الصادرة تؤكد أن معدلات الالتحاق بالتعليم الجامعي في مصر مازالت

متدنية إذا ما تم مقارنتها بدول العالم. فيشير تقرير تحديث التعليم الصادر عن مجلس الشورى عام ٢٠٠٢ أن "نسبة طلاب الجامعات والمعاهد العليا إلى الشريحة العمرية (١٨-٢٣) عاماً تبلغ نحو (٢٢%)، في الوقت الذي تتعدى فيه نسبة (٦٩%) في أمريكا، (٧٨%) في كندا، (٧٢%) في اليابان، (٣٩%) في كوريا الجنوبية، (٣٩%) في إسرائيل، (٢٨%) في الأردن"[٩].

والمنطلق الثاني يتمثل في تزايد عدد الملتحقين ببرامج التعليم عن بعد من ناحية، وتزايد عدد مستخدمي الشبكة الدولية للمعلومات (الانترنت) من ناحية ثانية. فقد أشارت إحصاءات منظمة اليونسكو إلى ازدياد عدد الطلاب الملتحقين ببرامج التعليم العالى عن بعد وفي غير بلدانهم إلى حوالى (١,٢) مليون سنوياً، حيث ارتفع من (٧٩) مليون عام ٢٠٠٠ في مختلف أنحاء العالم إلى (٩٦) مليون عام ٢٠٠٥. ومن المتوقع أن يصل إلى (١٠٨) مليون عام ٢٠١٥، وأن عدد الملتحقين منهم من الدول النامية ومنها الدول العربية قد ارتفع إلى (٤٠) مليون عام ٢٠٠٠، ومن المتوقع أن يصل إلى (٥٠) مليون عام ٢٠١٥.[١٠] كما تدل الإحصاءات أن هناك تزايداً كذلك في عدد مستخدمي الانترنت بنسبة (١١٩%) خلال السنوات الثلاث الأخيرة، وذلك بإضافة ما يقدر بـ (٣٢٩) مليون مستخدم كل عام، وليرتفع العدد من (٤٠٠) مليون مستخدم عام ٢٠٠٠ إلى (٦٠٠) مليون عام ٢٠٠٣، وإلى ما يقارب المليار عام ٢٠٠٥. وأن نصيب دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD من إجمالي دول العالم يبلغ (٧٩%). أمريكا (١٥٥) مليون، الصين (٧٨) مليون. اليابان (٦١) مليون، اسبانيا (٤٧) مليون، ألمانيا (٤٢) مليون، كوريا الجنوبية (٢٨,٣) مليون، إيطاليا (٢٤) مليون، البرتغال (١٩) مليون، روسيا (١٨,٤) مليون. وأن نصيب الدول العربية مجتمعة (٥,٥) مليون، بلغ بالآلاف في مصر (١٥٠٠)، السعودية (١٤١٨,٩)، الامارات (١١٧٥,٦)، تونس (٥٠٥)، الجزائر والمغرب

(٥٠٠)، لبنان (٤٠٠)، الأردن (٣٠٧,٥)، الكويت (٢٥٠)، سوريا (٢٢٠)، ثم البحرين (١٦٥) [١١].

والمنطلق الثالث يتمثل فيما يحويه التعليم العالى التقليدي من مثالب ظهرت آثارها واضحة في اللطمة التي اتخذتها الجامعات المصرية والتي لم تحظ أية واحدة منها بأية نسبة في تقرير أفضل خمسمائة جامعة على مستوى العالم والذي أجراه معهد التعليم العالي بجامعة جيا وتونج بشنغهاي في الصين عام ٢٠٠٤، وكذلك تأخر ترتيبها حتى على مستوى الجامعات الأفريقية ذات النشأة الحديثة، حيث حصلت أقدم جامعة مصرية وهي جامعة القاهرة على الترتيب رقم (١٨) في التقييم العلمي للجامعات الأفريقية. وهو ما يؤكد فقدانها القدرة على مسايرة التطور المعاصر، وجعل دورها ينحصر في محاولة التقليد واجترار إبداع وإنتاج الآخرين، بالصورة التي جعل مخرجاتها الحالية تعاني من قلة فرص التوظيف نتيجة لفقدانها مقومات النجاح مع متطلبات سوق العمل، وارتفاع نسبة البطالة بينها بالشكل الذي جعلها عالة على المجتمع بدلاً من أن تكون عنصر رقي وعطاء، تسبب معه هدر تعليمي، ونمو غير متوازن مع مقتضيات التنمية الشاملة. وهو ما جعل (محمد على نصر، ٢٠٠٥) يؤكد أن قصور استفادة الجامعات من بعض الصيغ والنماذج العالمية مثل الجامعات الافتراضية الالكترونية قد أسهم في قصور آدائها[١٢].

والمنطلق الرابع يعكس ما يحويه التعليم الافتراضي من فوائد أشارت إليها بعض الدراسات العلمية التي أكدت على أنه المفتاح لمواجهة الاحتياجات المتصاعدة للتعليم العالى مع قلة الموارد، والمدخل للتعليم القادر على التفاعل مع مستقبل أساسه المعلومات الرقمية العالمية، والذي أعتمدت عليه دول كثيرة في حل كثير من مشكلاتها التعليمية والمجتمعية، والقادر على إضافة مدى واسع من التخيل العلمي لدى المعلم والمتعلم الذي

يتيح لهم الشعور بالاستغراق وزيادة الإدراك الحسي والنفسي، ويساعد في اكتساب المهارات الاجتماعية للعمل والتعلم عبر الاختلافات والمسافات، والمهارات التي تمكنهم من العيش في حياة منتجة، بالشكل الذي ينعكس أثره على العملية التعليمية ذاتها فتصبح أكثر إنتاجية وفردية وعدالة وعلمية واستجابة لمتطلبات سوق العمل المتجددة(١٣).

أما المنطلق الخامس فيؤكد على ضرورة استثمار الإرهاصات الموجودة داخل المجتمع وتساعد في تحقيق بيئة مؤاتية للتعليم الافتراضي، من مثل:-

١- مشروع القرية الذكية وبها مركز أكسيد للتكنولوجيا والذي بدأ في تجهيز البنية الأساسية اللازمة لإنشاء الخادم الرئيس لشبكة الانترنت الدولية في مصر، بربطها بأكبر شركات الانترنت الدولية في أمريكا بخط ربط دولى سعته (٢٤) مليون وحدة لنقل المعلومات في الثانية الواحدة.

٢- توفير خدمة الانترنت بالمجان في مصر، عن طريق التعاون بين مؤسسة الاتصالات الوطنية ومقدمى خدمات الانترنت، على أن يتقاسما الدخل الناتج عن استخدام خطوط الهاتف، إضافة إلى مدّ وصلات الانترنت إلى المنازل عن طريق الشركات الخاصة.

٣- توافر الشبكة القومية للمعلومات العلمية والتكنولوجية وربطها بشبكة الجامعات المصرية. وإنشاء نوادي التكنولوجيا داخل الكليات والجامعات.

٤- جعل مشروع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICTP أحد المشاريع الستة التي وافق عليها المجلس الأعلى للجامعات المنبثقة عن المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالى سنة ٢٠٠٠ والذي من بين أهدافه تحقيق التعليم الالكتروني، بالإضافة إلى مشروع الكليات التكنولوجية المصرية ETCP.

٥- مشروع وزارة التربية والتعليم لإدخال التعليم الالكتروني بالمدارس، من خلال وضع برامج التعليم على الشبكة الدولية الانترنت، من مثل "برنامج تعليم الكيمياء للطلاب في مراحل التعليم قبل الجامعي عن طريق التعليم الالكتروني".

٦- سعى وزارة التربية والتعليم بالاتفاق مع بعض الشركات لتوفير أجهزة الحاسب الآلي، بتيسير دفع قيمة هذه الأجهزة عن طريق التقسيط، وفق مشروع "حاسب لكل متعلم".

٧- وجود بنية تكنولوجية داخل الكثير من الجامعات القائمة كوحدة التعليم الالكتروني بجامعة المنصورة والتابعة لمركز تطوير الآداء بها، وإنشاء إذاعة الصوت والصورة للجامعة على شبكة الانترنت.

٨- الأخذ بتجريب الدراسة عن طريق التعليم الالكتروني الافتراضي في بعض الجامعات، مثل مشروع الدبلوم الافتراضي في التربية تخصص الإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة حلوان والذي بدأت الدراسة به هذا العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وكذلك مشروع الدبلوم في التربية البيئية بكلية التربية جامعة المنصورة ضمن المشروعات التنافسية لصندوق تمويل التعليم العالى. وكذلك درجة الماجستير عن بعد في الهندسة البيئية والإدراة بكلية الهندسة جامعة المنصورة.

٩- إنشاء الجامعة الافتراضية البحر المتوسطية كمشروع مشترك بين الاتحاد الأوربي ومجموعة من جامعات دول البحر الأبيض المتوسط، منها جامعة عين شمس بمصر، والتي بدأت في وضع أولى برامجها على شبكة الانترنت في يوليو ٢٠٠٤، وسوف تستقبل الطلاب اعتباراً من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

وعلى ضوء مما تقدم من توجهات ومنطلقات تدعو للأخذ بالتعليم الافتراضي، فإن مشكلة الدراسة الحالية تدور حول نمط مستحدث في التعليم العالى هو نمط التعليم الافتراضي، أحد الصيغ التي أخذت تنتشر في السنوات القليلة الماضية. ونظراً لما يمكن أن يسهم به في رفع كفاءة العملية التعليمية من ناحية، والتغلب على التحديات التي تواجه المجتمع نتيجة زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي وقلة قدرة الجامعات القائمة على استيعابها من ناحية ثانية، واستجابة للدعوات التي تنادي بضرورة الأخذ بهذه الصيغة المتجددة في عمليات تطوير التعليم العالي الجارية للاستفادة من الإرهاصات التكنولوجية الموجودة داخل المجتمع من ناحية ثالثة، تأتي هذه الدراسة منسجمة ومدعمة لهذه الدعوات لتبحث ما ينبغي أن تكون عليه الفلسفة الحاكمة لهذا التعليم، والكشف عن الضروريات الكامنة وراء جدوى الأخذ به، وصولاً إلى معرفة مدى إمكانية تطبيقه في التعليم الجامعي المصري وهو ما يمكن صياغته في التساؤل الرئيسي التالي: إلى أى حد يمكن صياغة فلسفة تربوية للتعليم الافتراضي يمكن تطبيقها في التعليم الجامعي المصري؟ وتتفرع عنه التساؤلات الآتية:-

١- ما المقصود بالتعليم الافتراضي؟ وما أهم الضروريات الكامنة وراء الأخذ به؟

٢- ما الأطر الفكرية الحاكمة للتعليم الافتراضي والموجهة لعمليات تطبيقه في التعليم الجامعي المصري؟.

٣- ما أهم التوجهات التربوية المعاصرة التي يمكن الاستفادة منها عند الأخذ بالتعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري؟.

٤- ما أهم المقومات التي تلزم لنجاح التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري؟

٥- ما أهم المعوقات التي تحول دون الأخذ بالتعلم الافتراض في التعليم المصري؟

٦- ما متطلبات تحقيق فلسفة التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري؟

اهمية الدراسة واهدافها

تتأتى أهمية هذه الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تطرحه، حيث إنه من الموضوعات المستحدثة التي تحتاج إلى تنظيم فكرى يكون موجها لبرامجه وعملياته، بالشكل الذي يزيد من الرصيد المعرفي التربوي المترتب على استخدام التكنولوجيا في التعليم، وبالصورة التي يتحقق معها التوافق مع مستحدثات العولمة التي أصبحت تتطلب المنافسة العالمية حتى لا تواجه بالتعليم المصدر إليها من الخارج، ذى المناهج والبرامج التي تؤدي إلى تعليم وتدريب يتواءم ومتطلبات السوق المحلية والعالمية، تلك السوق التي أصبح الحاكم فيها أنها سوق بلا حدود Borderless Market.

وتتأتى أهميتها كذلك من طبيعة التوجهات العالمية التي أصبحت تنظر من ناحية إلى ضرورة تفكيك الجامعات الكبيرة إلى جامعات صغيرة أكثر تخصصا، يتحقق معها خدمة الأغراض التنموية للمجتمعات، وفق بدائل تمكن من تحقيق المتغيرات المبتغاة.ومن ناحية ثانية إلى أن التعليم الافتراضي سيكون أكثر الأنماط التعليمية شيوعاً في المستقبل، حيث من المتوقع حسبما أشارت الدراسات المستقبلية إلى اضمحلال دور الجامعات التقليدية سنة ٢٠٢٥. وهو ما يتطلب وضع الأسس اللازمة لمثل هذا التعليم. والدراسة الحالية قد تسهم في تحقيق جانب كبير من ذلك.

كما تتأتى أهميتها من كونها تأتي إستجابة لكثير من توصيات الدراسات العلمية والمؤتمرات المتخصصة التي أكدت على:-[١٤]

١- ضرورة إجراء مجموعة متكاملة من البحوث لدراسة التعليم الافتراضي من حيث فلسفته وأهدافه وفعاليته في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي، على أن يكون لأعضاء

هيئة التدريس بكليات التربية دور فعال في إجراء هذه البحوث، لتحديد مدى إمكانية استفادة الطلاب في التخصصات المختلفة من برامج التعليم الافتراضي.

٢- استبدال الأساليب التقليدية في التعليم بأساليب متعددة الوسائط تعتمد على تكنولوجيا متطورة وفق فلسفة توجهه نحو ما يفيد المجتمع.

٣- الأخذ بفلسفة تربوية متجددة تتماشى ومطالب التغير المجتمعي، وتحويلها إلى سياسات واقعية وخطط عاجلة وآجلة، لتتوافق مع رسالة اليونسكو التي حثت دول العالم في إطار برنامجها المعروف NATIS على تطوير برامج وطنية تتيح لمواطنيها ومؤسساتها حق الحصول على المعلومات العلمية والتكنولوجية من الخارج.

٤- قيام الجامعات العربية ببناء قدراتها في ميدان تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتمكينها من توفير برامجها على الخط المباشر On Line، أو تبنيها للتعليم الافتراضي.

٥- تنويع البنى داخل المؤسسات التعليمية ما بين النظامية والمسائية وعن بعد بأشكاله المتعددة التي تعتمد على استخدام التكنولوجيا المتطورة. والتي تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

٦- ضرورة اتخاذ أنماط تعليمية جديدة تمكن أفراد المجتمع من امتلاك مهارات التعليم والتعلم بالصورة التي يحتاجها المستقبل للتفاعل مع متطلبات مجتمع المعرفة والمعلومات، والبحث عن فلسفة واضحة لهذه الأنماط، تعبر عن مفاهيمها خصائصها وأهدافها، باعتبارها من الرؤى الجديدة التي تتلاءم ومتطلبات التنمية

الشاملة وتوقعات وآمال المجتمع المستقبلية، وأحد الحلول الإيجابية للخروج بـالتعليم العالى من أزماته الحالية.

كما تتأتي أهميتها التطبيقية من كونها تسهم في إفادة القائمين على عمليات تطوير التعليم العالى في مشاريعه المختلفة التي أقرها مؤتمر تطوير التعليم العالي بجامعة القاهرة عام ٢٠٠٠، من خلال ما تقدمه من إرشادات ونتائج يتم التوصل إليها، وفي إفادة أفراد المجتمع بما يمكن عمله حين إرادة الالتحاق بهذا التعليم.

وعلى ضوء من هذه الأهمية فإن الدراسة تستهدف صياغة تصور مقترح يمكن من خلاله تحديد متطلبات تحقيق الفلسفة التربوية اللازمة لنجاح تطبيق التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، وذلك من خلال:-

١- تعيين المقصود بالتعليم الافتراضي، وإبراز أهم الملامح التي تميزه عن غيره من ألوان التعليم الأخر

٢- الكشف عن أهم الضروريات الكامنة وراء الأخذ بالتعليم الافتراضي داخل المجتمع.

٣- التعرف على الأطر الفكرية الحاكمة للتعليم الافتراضي.

٤- معرفة أهم التوجهات التربوية المعاصرة في مجال التعليم الافتراضي في ضوء ما تسفر عنه خبرات بعض الدول.

٥- تحديد أهم المقومات اللازمة للتعليم الافتراضي داخل المجتمع.

٦- الكشف عن أهم المعوقات التي قد تحول دون تطبيق التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري.

مفاهيم الدراسة

من أهم المفاهيم المستخدمة في هذه الدراسة.

١- التعليم الافتراضي: أحد صيغ التعليم العالي عن بعد، يتم من خلاله الاعتماد على التكنولوجيا المتقدمة (الانترنت) كوسيط أساسي في إتمام عمليات التعليم والتعلم الحادثة فيه، بالصورة التي تمكن المتعلم من اكتساب المعارف والمهارات بطريقة ذاتية، يتم التوصل إليها عن طريق استعمال برنامج التصفح على شبكة الانترنت.

٢- فلسفة التعليم الافتراضي: الرؤية الفكرية المنظمة والمحددة للتعليم الافتراضي في كليته وشموليته، بداءة من أهدافه وانتهاء بعمليات تقويمه، لتكون موجهة ومرشدة له حين تطبيقه في التعليم الجامعي المصري، والمنبثقة من قيم المجتمع وتقاليده.

منهج الدراسة

يعد المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة هو المنهج الفلسفي، ذلك المنهج الذي يتم من خلاله تحليل الظاهرة المراد بحثها وتأملها وإعمال العقل فيها، ثم إعادة التركيب للقضايا التي تتناولها. وهذا ما تفعله الدراسة الحالية التي ستقوم بعرض قضية التعليم الافتراضي وستقوم بتأملها وتحليلها إلى أبعادها المختلفة، ثم توجيهها في ضوء السياق الاجتماعي والثقافي للمجتمع، لتبين سبل الاستفادة منها في تقديم رؤية متكاملة لإمكانية تطبيق هذا التعليم في البيئة المصرية، انطلاقاً مما تسفرعنه الدراسة من إيجابيات أو مساوئ، مع إمكانية الاستعانة بالمنهج الوصفي في وصف وتفسير هذه الظاهرة والتنبؤ بما يمكن أن تكون عليه في المستقبل.

الدراسات السابقة

من أهم الدراسات التي تكون على صلة بطبيعة هذه الدراسة ما يلي:-

١- دراسة (Allison Littlegohn & Niall Sclater, 1999) التي تناولت أهمية الجامعة الافتراضية في مساعدة أعضاء هيئة التدريس في التغلب على المعوقات التي تواجهم في تطوير مقرراتهم التعليمية ووضعها على الانترنت، وذلك بالتطبيق على (جامعة كيلد الافتراضية)، والأساليب المتجددة التي تم اتباعها في التدريس والتعليم والتقييم من خلال المواقع الافتراضية الموضوعة أمام المتعلمين، للاستفادة منها في التعليم الذي تقدمه الجامعة. (١٥)

٢- دراسة (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، ٢٠٠١) التي تحدثت عن صيغ ونماذج جديدة في التعليم العالى والجامعي، كمحاولة لتطوير نموذج الجامعة التقليدي في ضوء التوجهات العالمية المستقبلية التي أكدت على وجود عدة صيغ، منها الصيغة التحريرية للنموذج التقليدي للجامعة، والصيغة الانفتاحية على شرائح جديدة من الدارسين، وصيغة الجامعات التخصصية المتداخلة، وصيغة الجامعة الشاملة، وصيغة الجامعة المفتوحة، وصيغة الجامعة المنتجة، ثم صيغة الجامعة الافتراضية (١٦).

٣- دراسة (Birgit Feldmann & Gunter Schlageter, 2001) التي تحدثت عن مشروع جامعة Hagen الألمانية الذي بدأ عام ١٩٩٦م بعدد قليل من الدارسين وبرامج قليلة للتدريب عن بعد إلى أن تحول إلى جامعة افتراضية تستوعب أكثر من (١٠,٠٠٠) طالب، وتقدم أكثر من (٢٠٠) مقرر على شبكة الانترنت، وعرضت لبعض خبرات التطور التي مرت بها، وتأثيرات الجامعة على نطاق

المجتمع المحلى والخارجي في مجال الاتصالات والتفاعل، ومجال تشجيع الدارسين على الإبداع والتفوق، ومجال السياسة التعليمية (١٧).

٤- دراسة (Dess Stallings, 2001) التي تناولت الجامعة الافتراضية وتنظيمات وجودها في القرن الحادي والعشرين، من خلال تناولها لتطوير التعليم الالكتروني، وحاجة المجتمع إلى التعلم في بيئة جديدة، من حيث طرق التعليم، والقائمون بالمعرفة، والتعليم عن بعد وعلاقته بالعولمة، وسوق التعليم عبر الخط، ودرو الحكومات في هذا الميدان، وكيفية تأسيس اللجان في هذه المنظومة، وأهم التحديات المستقبلية التي ستواجه هذا التعليم. (١٨)

٥- دراسة (أحمد كامل الحصري، ٢٠٠٢) التي استهدفت تحديد أنماط الواقع الافتراضي وتحديد خصائصه ومدى توافرها في كل نمط من أنماطه، والتعرف على آراء الطلاب في الإسهامات التربوية للواقع الافتراضي. وقد تم تطبيقها على عينة من طلاب كلية التربية بدمنهور جامعة الاسكندرية شعبة التعليم الأساسي، حيث قدم لهم ثلاثة برامج موجودة على شكبة الانترنت (برنامج الفيزياء- برنامج الكيمياء- برنامج الأحياء). وتوصل من خلالها إلى أنه يجب قصر استخدام الواقع الافتراضي على نطاق ضيق في مجال التعليم أو التدريب في التخصصات النادرة التي تتطلب استخدام تكنولوجيا متقدمة. (١٩)

٦- دراسة (Paul Edelson, 2002) التي استهدفت صياغة استراتيجية للتربية الافتراضية طبقا لرؤية المتعلمين في معاهد التعليم العالى الافتراضية الذين أكدوا على أنه لنجاح التعليم الافتراضي ينبغي أن تراعي الاستراتيجية المقترحة الخبرات المتعلقة باحتياجات الطلاب في وقت الفراغ، والبدء بالخبرات البسيطة وقراءة

النتائج السابقة، وتحديد عوامل النجاح والفشل ودراستها، ومتابعة مخرجات التعليم، ووضع مجموعة من البدائل يتم الاختيار من بينها، وفهم القيم المنظمة وعمليات التوجيه الحادثة فيه. (٢٠)

٧- دراسة (Douglas Mc-Coy, 2002) التي استهدفت فهم وتطوير عناصر السياسات المختارة للجامعات الافتراضية العامة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث قامت بوضع أسس معيارية يتم من خلالها تصنيف هذه الجامعات، وذلك وفقا للفحص الذي أجرته حول التنوع في السياسات التعليمية المتبعة في الجامعات الافتراضية واتضح من خلالها أن معظم هذه السياسات تكاد تتفق على ضرورة تطوير خدمات التفاهم الطلابية. (٢١)

٨- دراسة (Roger Schank, 2002) التي أوضحت سبل الارتقاء بالتعليم الافتراضي، من خلال تناولها لنهضة الجامعة الافتراضية، بتوضيح مفهومها وتشكيل التعليم على الشبكات، والمعلمون القائمون بالتعليم وكيف يعلمون؟ وتوقعات الطلاب نحو هذه الجامعة، ونظرة الآخرين لخريجيها وأهم اتجاهات الطلاب المستقبلية نحو ما يمكن أن يسفر عنه التعليم في هذا النمط. (٢٢)

٩- دراسة (Rolf Granow & Michael Bischoff, 2002) التي تحدثت عن قيام جامعة ليوبيك للعلوم التطبيقية في ألمانيا بتحويل برامجها إلى التعليم الالكتروني باستخدام النت وتقديم مقرراتها عبر الخط لتصبح الجامعة الافتراضية للعلوم التطبيقية، وبدأت الدراسة بها في أكتوبر ٢٠٠١ في تخصص علوم الكمبيوتر. بعد أن تم تحديد أهداف ومهام الجامعة ونظم إدارتها والسياسة التعليمية التي اتبعتها مع طلابها ومع الجامعات التقليدية الأخرى. (٢٣)

١٠- دراسة (ابراهيم الفار، ٢٠٠٣) التي استهدفت تحديد بعض الانعاكاسات التي ستترتب على استخدام الشبكة الدولية في التعليم، وتحديد حجم الفجوة المترتبة بين من يملكون هذه التكنولوجيا ومن لايملكونها، وإبراز أهم التحديات التي ستواجه المجتمع إذا لم يتفاعل مع هذه التكنولوجيا المتقدمة، وكيفية الاستفادة منها في إقامة واقع افتراضي يحاكي عالماً حقيقياً يسهل من عملية التعليم والتعلم. (٢٤)

١١- دراسة (Elena Barbera, 2004) التي تناولت الجودة في بيئات التربية الافتراضية، حيث أوضحت كيف كان لظهور الانترنت أثر كبير في تغيير الطرق التي يتم بها التعليم، بعرضها لمفهوم الجودة، وأهم المعوقات التي تحول دون تحقيقها، والأبعاد المختلفة (الكمية والكيفية) لتحقيق الجودة في تعليم الانترنت. (٢٥)

١٢- دراسة (محمد سعيد عبد الوهاب، ٢٠٠٥) التي استهدفت توصيف الجامعة الافتراضية البحر المتوسطية، التي تعبر عن مشروع مشترك بين الاتحاد الأوربي ومجموعة من بلاد البحر المتوسط بتكلفة إجمالية (٤,٠٠٢,٣٢٢) يورو. ويتم بالمشاركة بين جامعتين من دول الاتحاد الأوربي (الدانمارك- بريطانيا) وإحدى عشرة جامعة من دول حوض البحر المتوسط، منها جامعة عين شمس. وقد بدأ المشروع في يوليو ٢٠٠٤، ويستمر لمدة عامين يبدأ بعدها باستقبال الطلاب مع العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. (٢٦)

١٣- دراسة (وفاء مصطفي وحنان مصطفي، ٢٠٠٥) التي استهدفت وضع نموذج لإعداد المعلم وتدريبه قبل وأثناء الخدمة على استيعاب تقنيات العصر والتمكن من استخدامها مهنياً. وذلك بتضمينها إطاراً فكرياً عرض للأدوار المتجددة للمعلم في بيئة التعليم الافتراضي، وأهم المهارات اللازمة له في ضوء هذه الأدوار. وإطاراً

تطبيقاً توصلت الدراسة من خلاله لأهم معالم النموذج المقترح لتنمية المهارات لدى معلم التعليم الافتراضي. [٢٧]

وبقراءة هذه الدراسات يتضح أن جلها قد عالج نماذج مختلفة لجامعات ومؤسسات تعليم أخذت بالتوجه الالكتروني فيما تقدمه من تعليم، سواء اتخذت النمط الافتراضي أو غيره، وقد ركزت على ما ينبغي أن يكون عليه هذا النمط من تنظيمات وأنماط، وما قد يترتب على الأخذ به من انعكاسات، وسبل تحقيق الجودة في برامج هذا التعليم. والدراسة الحالية وإن تشابهت مع هذه الدراسات في تناولها لجوانب عديدة من جوانب التعليم عن بعد، مهما كان المسمى الذي حملته هذه الدراسات، سواء فيما يتعلق بأهدافه وبرامجه وعناصره البشرية وإنعكاساته التعليمية والاجتماعية إلا أنها تتمايز عنها في عدة أمور: أولها أن الدراسة الحالية تبحث عن الفلسفة الحاكمة لهذا النمط التعليمي المستحدث، وذلك بما يتفق والبيئة المحلية ذات الخصوصية الحضارية وهو ما لم تتناوله الدراسات الأخرى، وثانيها أنها تجمع بين الإطار الفكري (النظري) والإطار التطبيقي (الميداني) للجمع بين فكر التوجيه وواقع الممارسة في عرض الرؤية الحاكمة لهذا التعليم. وثالثها أن هذه الدراسة جاءت شاملة لكل ما يتعلق بجوانب هذا التعليم من حيث فلسفته وأهدافه وضروريات الأخذ به ومقومات تحقيقه وكل هذا على ضوء من الخبرات الأجنبية في هذا الشأن. وإن كان هذا لا ينفي إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسات في وضع تصوراتها المختلفة، سواء من ناحية المفاهيم أو الضروريات الكامنة وراء الأخذ به، أو في تحديد التوجهات المختلفة في الأخذ بهذا النمط التعليمي، ومن ثم في وضع التصور المقترح لمتطلبات الأخذ به في تطبيق هذا التعليم داخل المجتمع المصري.

إجراءات الدراسة

تحقيقا لأهداف الدراسة سوف تقع إجراءاتها في معالجة المحاور الآتية:-

١- التعليم الافتراضي: مفهومه وضرورياته.

٢- فلسفة التعليم الافتراضي ومقومات تحقيقه.

٣- متطلبات تطبيق التعليم الافتراضي في مصر.

التعليم الافتراضي: مفهومه وضرورياته

لما كانت المعالجة الموضوعية لقضية التعليم الافتراضي تقتضى بداءة الوقوف على مفهومه لما لهذا الاقتضاء من أهمية في توضيحه، فإنه كمفهوم قد اختلفت الرؤى حوله، فهناك من نظر إليه على أنه نوع من التعليم المعتمد في كل عملياته على التكنولوجيا التي تستخدم الكمبيوتر في توليف خبرة حسية تجعل المتعلم لا يستطيع التمييز بين الخبرة الافتراضية والخبرة الحقيقية [٢٨] أو التي تسمح له بالذهاب وراء شاشة الكمبيوتر والدخول في عالم افتراضي، يشعر معه أنه يندمج في هذا العالم، ويتفاعل معه وذلك باستخدام الانترنت، وبدون الاتصال وجها لوجه، واستخدام تقنيات التوجه الذاتي لتلقى وتعلم المعلومات وفقاً لمعدلهم، وفي الأوقات والأماكن الملائمة لهم [٢٩].

واعتماده على التكنولوجيا المتقدمة جعل البعض ينظر إليه على أنه مرادف للتعليم الالكتروني، ومنهم (ربيعة خليفة، ٢٠٠٥) الذي أكد على أنه نوع من التعليم الالكتروني، يشير إلى إمكانية تعلم المفيد من مواقع بعيدة لا يحدها مكان ولا زمان بواسطة الانترنت والتقنيات المتعددة [٣٠]، أو أنه أحد أشكال التعليم عن بعد، مثل رؤية (محسن خضر، ٢٠٠٣) الذي أكد على أنه نوع من التعليم عن بعد يعرف على أنه "عملية اكتساب

المهارات والمعرفة خلال تفاعلات مدروسة مع المواد التعليمية التي يسهل الوصول إليها عن طريق استعمال برنامج التصفح [٣١] يتم استخدامه لمواجهة العديد من المشكلات والمعضلات التي يواجهها التعليم التقليدي، بإعتباره يمثل الجيل الخامس من أجيال التعليم عن بعد، الذي بدأ بالتعليم بالمراسلة The Correspondence المعتمد على المادة المطبوعة واستخدام المراسلات البريدية، ومروراً بالتعليم باستخدام الوسائط المتعددة The Multi- Media المطبوعة والأشرطة المسموعة والمرئية، والتعليم باستخدام البث التلفزيوني الفضائي T.V. Transmlssion Ria Satellite، والتعلم المرن The Flexible Learning الذي يجمع الوسائط المتعددة التفاعل Interactive Multimedia التي تقوم بتخزين الرسائل على شبكة الانترنت حتى يكون المستقبل جاهزاً لقراءتها، ثم التعلم المرن الذكي Intelligent Flexible Learning الذي يستهدف استثمار خصائص الانترنت والشبكة Web ويتضمن وسائط متعددة تفاعلية على الخط On-line، والقدرة على الدخول لمراكز التعليم، كما يستخدم شبكات الاتصال بواسطة الكمبيوتر عن طريق نظم استجابة آلية.[٣٢]

ولكون هذه الأجيال تتوافر غالبيتها في أعلى مراحل السلم التعليمي في معظم المجتمعات، فإن التعليم الافتراضي قد ارتبط ارتباطاً واضحاً بالتعليم العالي، وأصبح ينظر إليه على أنه أحد صيغ إعادة هيكلة الجامعات، فجاءت تعريفاته مرتبطة بما يستخدمه من تكنولوجيا في كل ما يدور بداخله، مثل تعريف (Anonymous, 2000) الذي أكد على أن التعليم العالي الافتراضي هو "التعليم الذي يقدم فرصاً تعليمية إلى الطلاب من خلال استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتوصيل برامجه ومقرراته وتقديم الدعم التعليمي، وفي كافة مجالات الأنشطة الأساسية التي يقدمها (الإدارة- التسويق- تسجيل الطلاب- دفع المصروفات، إنتاج وتوزيع وتطوير المواد التعليمية، وإلقاء المحاضرات،

وتقديم النصح، وتقييم الطلاب والامتحانات)[٣٣]. ورؤية (Roger Schank, 2002) التي أكد فيها على أنه التعليم الذي يتم باستخدام البريد الالكتروني والشبكة العنكبوتية والاتصال التفاعلي الثنائي باستخدام برامج الفيديو ذى الكثافة العالية، ومن خلال القنوات والأقمار الصناعية [٣٤] بل وذهب البعض إلى أنه قد نبت من دعم التعليم العالى التقليدي وسيظل محاكياً له مثل رؤية (عادل سلامة، ٢٠٠١) حيث نظر إليه كنوع من التعليم العالى عن بعد، يحاكي التعليم التقليدي بما يتميز به من سرعة فائقة وقدرة عالية على الاتصال والتفاعل مع الطلاب في جميع أنحاء العالم، وبما يحققه من استقلالية لهم، نتيجة اعتماده استراتيجة تعليمية تتمركز حول المتعلم[٣٥].

وبهذا الشكل يتضح أن التعليم الافتراضي يعبر عن أحد صيغ التعليم عن بعد، ويعتمد على تكنولوجيا متقدمة كوسيط رئيسي في إتمام عمليات التعلم الحادثة فيه، ويتم من خلاله التقليل من كثير من العيوب التي يواجهها التعليم التقليدي، ويتمكن المتعلم فيه من اكتساب المعلومات والمهارات بطريقة ذاتية، لما يتميز به من مبادئ من أهمها:

١- المرونة التعليمية Flexibility التي تتيح للطالب أن يراجع دروسه أو يتلقاها خلال فترات تتغير وفق ظروفه ووقته، بالشكل الذي يعني كسر الحاجز الزمكاني، حيث يتيح هذا التعليم للطالب أن يتلقى رسائل من أى مكان في العالم على عنوان غير ثابت هو بريده الالكتروني الذي يمكن أن يفتحه في الصباح أو في الليل، في المنزل أو من خلال جهازه المحمول أو في مقهى للانترنت. فيصبح عنوانه هو بريده الالكتروني، بينما هو يتغير أو يتجول.

٢- الملاءمة التعليمية Convenience التي تشير إلى ملاءمة هذا التعليم لظروف من يعمل من المتعلمين، وملاءمته لرغبات واحتياجات العلم والمعرفة بالكيفية التي تناسب

المتعلم وتعينه على تحقيق غاياته الشخصية، وملاءمته للعالمية باعتباره تعليما كونيا Globality تتيح المستحدثات التكنولوجية المستخدمة فيه فرص الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم في كافة مجالات العلوم، وملاءمة مستحدثاته التكنولوجية التي يعتمد عليها لتحقيق الجودة في كل عملياته.

٣- التنوع Diverlity الذي يعكس تنوعاً في الأحاسيس وتعدداً في المشاعر لدى المتعلم في التعليم الافتراضي من وقت لآخر ليقضى على ما قد يتسرب اليه من ملل، ويعكس تنوعا بين المتعلمين من حيث الأعمار، والمستويات الدراسية والثقافية، والخبرات، والدوافع، والاحتياجات التعليمية. كما يعكس تنوعاً في البرامج التي يقدمها كي يتيح نوعاً من التكافؤ Equity بين المتعلمين أيا كانت بيئاتهم ومستوياتهم الاجتماعية.

٤- التفرد Individual الذي يشير من ناحية إلى أن التعليم يتم بطريقة فردية، يقوم الفرد فيه بمعرفة حالته وضبط إيقاعه، ومن ثم التخطيط لعمليات تعلمه بعلم وفهم، كي يبذل جهده حسب طبيعته بناءً على ما يوجد عنده من خبرة، ومن إجادة في التعامل مع الكمبيوتر والانترنت، ومن قدرة على التفكير العلمي، ومن الجمع بين إرادة التعليم وإرادة الذات. ومن ناحية ثانية إلى ما يتمتع به من خصوصية Privatisation نتيجة أن النظام المتبع في التعليم الافتراضي يعامل طلابه حسب قدراتهم الذاتية، بصورة تحفظ لكل طالب خصوصيته في بريده الالكتروني أو في رقمه الخاص.

٥- الفعالية التعليمية التي تولد شعوراً ينتاب المتعلم بأنه أكثر تأثيراً وتأثراً ويزيد من التفاعل النشط Interactivity عنده، ومن الحيوية التي تمكنه من الاتصال الجيد مع من يرغب، وبالشكل الذي يساعده في إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والتصورات

السابقة عنده، ويكسبه مهارة إدارة النقاش مع غيره، ويزيد من تبادل الخبرات مع الآخر، ويتحسن مفهومه عن ذاته وعن تعلمه.

٦- الاقتصادية في التكلفة نتيجة أنه يوفر نفقات الدراسة والتنقل من بلد إلى آخر والإقامة فيها من أجل تحصيل العلم من ناحية، ولا يحتاج من ناحية أخرى إلى بناء منشآت ضخمة، لاستخدامه لمرافق مؤسسات تعليمية قائمة بالفعل، ولأن الجزء الأكبر في ميزانيته يخصص لتغطية نفقات إعداد البرامج الدراسية ومكافآت هيئات التدريس والإداريين.

ولا شك أن تعليماً تحكمه هذه المبادئ هو تعليم يستطيع أن يسهم في التغلب على كثير من الحواجز والعقبات التي تحول دون التعلم من الخبرة المباشرة، فهو يقرب المسافات بدرجات كبيرة، وينقل المتعلم إلى حيث يريد وقتما يريد، وهو ما جعله يختلف عن التعليم العالي التقليدي. ففيه يتحول التعليم من الجمعي إلى الفردي، ومن مفردات أحادية للتعلم إلى متعلمات متداخلة، ومن تدريب على معارف ومهارات شكلية إلى بناء اتجاهات موجبة نحو التعلم بالعمل، ومن انفصال المحتوى التعليمي إلى إحيائية جزئياته وتفاعلها مع غيرها، ومن اعتماد على التلقين إلى حركة نشطة لقدرات المتعلمين، ومن تركيز على مصدر وحيد للمعرفة إلى وسائط متعددة، متباينة ومتطورة. ومن برامج دراسية جامدة إلى برامج مرنة ومتحررة، ومن سيادة مطلقة لسلطة المعلم إلى تكامل مع جهود متنوعة، ومن مسارات تعليمية مقيدة إلى مسارات تعليمية مفتوحة ومتعددة الأنساق، وتتحكم فيها قواعد الخصخصة والعقلانية والواقعية والديناميكية والكفاءة والرؤى بعيدة المدى.

وكلها أمور تؤكد وجود حاجة ضرورية للتفاعل مع هذا النمط التعليمي، يأتي في مقدمتها:-

(١) التعليم الافتراضي ضرورة اقتصادية

يعد الأخذ بالتعليم الافتراضي من الضروريات الاقتصادية المهمة التي يحتاجها المجتمع، ذلك أنه يمكن بواسطته استعادة الأموال التي تنفقها فئة من أفراد المجتمع حين إرادة استكمال تعليمها في الخارج في شكل رسوم دراسية ومصروفات للإقامة والعلاج والتنقل والتأمين، أو حتى شكل الرسوم المرتفعة نظير الالتحاق ببرامج التعليم الافتراضي التي تقدمها الجامعات، بالصورة التي تسهم في تطوير ورفع المستوى العلمي للجامعات القائمة من ناحية، واستثمار هذه الأموال والاستفادة منها في إقامة بنية تحتية تمثل رصيداً وقوة حقيقة ينطلق منها المجتمع نحو العصرنة والتقدم المنشود.

كما أنه يمكن أن يكون آداة ترشيد في الأموال التي يتقاضاها الأساتذة في التعليم التقليدي، والذي يحتاج إلى أعداد متزايدة منهم لمقابلة الاحتياجات المتزايدة من الطلاب؛ ذلك أن استاذاً واحداً يستطيع من خلال التعليم الافتراضي أن يلقى المحاضرة أمام أكبر عدد من الطلاب على مستوى العالم في وقت واحد، سواء كانت مباشرة أو تم تسجيلها ، بالشكل الذي يمثل توفيراً في النفقات وفي التكلفة، خاصة مع تأكيد الدراسات العلمية المتخصصة أن التكلفة ترتفع في التعليم التقليدي ذى الأعداد القليلة، في الوقت الذي تنخفض فيه في التعليم الافتراضي ذى الأعداد الكبيرة.

ومعنى هذا أن التعليم الافتراضي يستطيع أن يوفر التعليم العالي للشرائح التي حرمتها بعض الظروف من استكماله، وتأهيلها مهنيا لتحسين وضعها الاقتصادي، ومساعدة الأفراد على الجمع بين التعليم والعمل، وتقديم برامج تعليمية وتدريبية مبنية على

الاحتياجات الحقيقية للمجتمع والتي قد تشهد كثيراً من التغيرات في المستقبل، حيث قد يغير الفرد مهنته أو يطورها، ويصبح في حاجة إلى إعادة تأهيل أو تدريب أو تحديث لمعارفه، وهو ما يفرض توفير تعليم تتعدد مجالاته، وتتنوع مداخله ليغطي كافة احتياجات سوق العمل. وهذا ما عبر عنه رئيس وزراء بريطانيا (توني بلير) بقوله "إن التكنولوجيا قد أحدثت انقلابا في أسلوب عملنا، وهى الآن تسخدم في تحول التعليم، والأفراد لن يكونوا مؤثرين في عالم الغد إذا تم تدريبهم على مهارات الأمس. ولا يجب تجاهل المعلمين للأدوات التي يستخدمها المهنيون الآخرون. وهى تغيرات تدعوإلى تعليم وتدريب المتعلمين بمهارات جديدة، تستوعبها التغيرات الفجائية لسوق العمل". (٣٦)

فسوق العمل قد ساده حدوث تحول كبير في العمل من قطاع الموارد إلى قطاع الخدمات، وانكماش العمل في الحكومة وقطاع الأعمال في مقابل نمو نسبي في القطاع الخاص، وزيادة في قطاع العمل غير النظامي، وانخفاض في التوظيف مدى الحياة والأمن الوظيفي، وارتفاع المطالبة بمحو الأمية الكمبيوترية، وزيادة في أدوار الوظائف التي تتطلب مستويات عالية من المعرفة، وثقافة تؤكد على جودة المنتج والعمل الجماعي ومرونة العمليات. وكل هذا جعل الطلب على العمالة المؤهلة يتغير صعوداً وهبوطاً وسط ما يفترضه عالم الأعمال الافتراضي الذي أصبح يتطلب مهارات ومعلومات متقدمة في مجال عمل الكبار، وهو ما أدركته كثير من الجامعات الافتراضية التي وفرت فرصاً واسعة من خلال الانترنت والوسائط المتعددة كما سيبرز في التوجهات التربوية الحديثة في هذا الميدان.

وتتأتى الضرورة الاقتصادية للتعليم الافتراضي كذلك من تعاظم الأهمية الاقتصادية للمورد المعرفي، والتي تظهر في زيادة ثقل العمالة الذهنية، وضخامة العائد الاستثماري

نتيجة الاعتماد على التكنولوجيا، وزيادة مساهمة عائد قطاع المعلومات في الناتج المحلي، ونمو الإنفاق العالمي على هذه التكنولوجيا، وظهور ما يعرف باقتصاد الانترنت، وجعل المعرفة أهم عامل في التنمية الاقتصادية. فقد خلص الدراسة الصادرة عن OECD والبنك الدولي إلى أن معدلات النمو بعيدة المدى في الاقتصاديات تعتمد على المحافظة على قاعدة المعرفة وتوسيعها، حيث تنشأ ملايين المهن المرتبطة بالمعرفة في مختلف الفروع العلمية والتخصصية، وأصبحت تتطلب تعليماً عاليا فاقت سرعتها نمو تلك المهن التي تشترط تعليماً أقل، وهو ما جعل النمو الاقتصادي عملية تراكمية للمعرفة أكثر من كونه تراكماً للرأسمال. إذ في اقتصاد المعرفة ترتقى الالكترونيات والوسائط المتعددة والاتصالات البعيدة إلى مستويات ربحية إنتاجية مهمة في العديد من القطاعات. [٣٧]

ويكفي للتدليل على ذلك أن الهند قد أسست نهضتها العلمية والتكنولوجية الحديثة في ظل سياسة الاعتماد الذاتي التي أدت إلى النهوض بالتعليم الالكتروني والتطوير السريع لمراكز البحث والتطوير، جعلها في ظرف عشر سنوات تنجح في تحقيق عائد من وراء صناعة البرمجيات الالكترونية قدره (٦,٣) مليار دولار في عام ٢٠٠٢، والمتوقع أن يصل إلى (٥٠) مليار دولار عام ٢٠٠٨. وأن شركة (Web CT Inc) من الموردين الأساسيين لبرامج تصميم المقررات على الشبكة قد منحت خلال أربع سنوات لحوالي (٢٢٠٠) مؤسسة في (٨١) دولة ترخيصاً لاستخدامها برامجها، بما يصل إلى إجمالي أكثر من عشرة ملايين رخصة للطلاب، وإلى نشأة سوق للتعليم العالي بلغ (١٨) مليون دولار عام ٢٠٠٣ [٣٨] وهى بهذا تستقبل أعداداً كبيرة من الراغبين في مواصلة التعليم ممن لم يستوعبهم التعليم التقليدي، وهو ما يجعل من التعليم الافتراضي حاجة اجتماعية.

(٢) التعليم الافتراضي ضرورة اجتماعية

تعد الضرورة الاجتماعية من الضروريات المهمة للأخذ بالتعليم الافتراضي في مواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم التقليدي، ذلك أن مؤسسات التعليم العالي القائمة التي تمارس عليها ضغوط لتفتح أبوابها لأكبر عدد من المتقدمين إليها، تواجه بمشكلات تتلخص في محدودية قدرتها الاستيعابية، وقلة وجود فرصة لاستيعاب مقابلة الطلب عليها، والتعليم الافتراضي يمكنه الإسهام في حل هذه المعضلة، باعتباره يتيح الفرص أمام هذه الأعداد للالتحاق ببرامجه وتخصصاته المختلفة، سواء للذين يحتاجون إلى تهيئة أنفسهم لسوق العمل، أو يعملون وفي حاجة لتطوير معارفهم وتنمية قدراتهم ولكنهم لا يستطيعون الالتحاق بالتعليم التقليدي لبعد المسافة أو عدم القدرة على ترك العمل، أو للذين يرغبون في تنمية ذاتياتهم بما يتفق وتطلعاتهم التي تدفع الحراك الاجتماعي لهم، بمساعدتهم على الانتقال من وضع إلى وضع آخر أكثر تطوراً وتقدماً.

وتظهر هذه المعضلة من وجود بعض المؤشرات التي تؤكد زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، سواء في مرحلة الليسانس أو البكالوريوس أو في مرحلة الدراسات العليا، من مثل زيادة إقبال الإناث على الالتحاق بهذا التعليم، بحيث أصبحن يشكلن الغالبية العظمى من الطلاب في معظم مؤسساته، وسعى الكثير من الأفراد الذين لم يكملوا تعليمهم العالي إلى الالتحاق به، بالرغم من قلة وفائهم بالشروط التقليدية التي تؤهلهم للالتحاق به، ورغبة كثير منهم في تحديث معارفهم أو تطوير مهاراتهم بما يتفق والتغيرات المعاصرة في طرق وأساليب العمل، إضافة إلى رغبة بعضهم في الجمع بين الدراسة والعمل بعيداً عن الانقطاع الكامل للدراسة.

ومؤشرات على هذه الشاكلة تزيد من مضاعفة أعباء التعليم الافتراضي، والنظر إليه على أنه من الخدمات الانسانية على المستويين الفردي والمجتمعي التي يمكن من خلالها الإسهام في اقتحام سبل جديدة لمستقبل أفضل للفرد والمجتمع، وتطوير الطاقات وإعطاء التوجيه والمشاركة، والإسراع في تنفيذ رغبات الآخرين من استشراف المستقبل، ومضاعفة مهامه في التقليل من اتساع الفجوة بين الأغنياء والفقراء، وبين استهلاك المعرفة والمشاركة في إنتاجها، خاصة مع سهولة استخدام التكنولوجيا المعاصرة بين فئات كثيرة، نتيجة لانتشار مقاهي الانترنت داخل المجتمع، والإقبال على شراء الأجهزة الحاسوبية، وتحرك القوافل التكنولوجية المتنقلة إلى الأماكن النائية غير القادرة على شراء أو توفير حاسبات ومعدات اتصال غير مجهزة بشبكات المعلومات.

والتعليم الافتراضي من هذه الزاوية يعد من الأولويات المهمة في التصدى للمخططات المقصودة لقتل المجتمع معلوماتياً واتصالياً، ولإضعاف قدراته الذاتية في التطوير التكنولوجي المعلوماتي، حتى لا يظل المجتمع راضخاً تحت ربقة التبعية، وحفاظاً على أمنه القومي، وتجاوباً مع ما أشار إليه (نبيل علي، ١٩٩٤) من معايير يتم من خلالها الحكم على انتقال المجتمع إلى مجتمع المعرفة، وهي:- (٣٩)

١- المعيار التكنولوجي وتصبح فيه تكنولوجيا المعلومات مصدر القوة الأساسية، ويحدث انتشار واسع لتطبيقات المعلوماتية في المكاتب والمصانع والتعليم والمنزل.

٢- المعيار الاجتماعي ويتأكد فيه دور المعلومات كوسيلة للارتقاء بمستوى المعيشة، ونشر الوعي بالكمبيوتر والمعلومات، ويتاح للعامة والخاصة معلومات على مستوى عال من الجودة، وبحيث تكون هناك فعالية في التواصل المعلوماتي بين مؤسساته وأفراده.

٣- المعيار الاقتصادي وتبرز فيه المعلومة كعامل اقتصادي، سواء كمورد اقتصادي أو كخدمة أو سلعة، أو كمصدر للتنمية المضافة، أو كمصدر لإيجاد فرص جديدة للعمالة.

٤- المعيار السياسي وفيه تؤدي حرية المعلومات إلى تطوير وبلورة العملية السياسية، وذلك بمشاركة أكبر من قبل الجماهير وزيادة معدل إجماع الرأي.

٥- المعيار الثقافي ويتم فيه الاعتراف بالقيم الثقافية للمعلومات، كاحترام الملكية الذهنية، والحرص على حرمة البيانات الشخصية والصدق الإعلامي والأمانة العلمية.

وفي ضوء هذه المعايير لا تقف الحاجة الاجتماعية للتعليم الافتراضي عند حد كونه خدمة تعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم العالى وما زال لديهم طموح في تنمية أنفسهم وتحسين مستوياتهم في الجوانب التعليمية أو الاجتماعية أو المهنية، وذلك بتوفير ظروف تعليمية ملائمة ومناسبة لحاجات المتعلمين للاستمرار في التعليم، بل يجب أن يتعداه لأن يصبح وسيلة لإبعاد الأفراد عما يمكن تسميته بالانسحاب الاجتماعي، الذي قد يتخذ شكل الانسحاب الداخلي المتمثل في الاغتراب النفسي، أو شكل الانسحاب الخارجي والمتمثل في الاغتراب عن المجتمع، والأول قد يجعل الأفراد غير مبالين، عازفين عن المشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية وغيرها. أما الثاني فقد يدفعهم للهجرة إلى خارج الوطن، والنظر إليها على أنها المخرج الأساسي لكثير مما يعانونه من مشكلات، والبديل الملائم لتحقيق آمالهم وطموحاتهم الذاتية في المستقبل.

(٣) التعليم الافتراضي ضرورة مستقبلية

يعد التفاعل مع المستقبل من الضروريات العصرية المهمة التي تتطلب الأخذ بالأنماط التعليمية المتجددة التي تأخذ بالمجتمع نحو التفاعل مع معطيات العصر المختلفة، وأداة أساسية لفهم الحاضر وإدارة أزماته ومشكلاته، وذلك بإحداث تغيرات جذرية في

أهدافه ومضامينه، تترجمها تربية متجددة، تستلهم الماضي بمنجزاته، وتمد بصرها إلى المستقبل فتسبقه، ليتعلم الانسان من خلالها كيف يفكر وليس فقط فيما يفكر. ويتعلم كيف يتعامل مع التغيرات السريعة ومايصاحبها، يقودُ عملياتها ليستكشف ما فيها ويستقرئ ما بها من تحولات علمية وتكنولوجية، تظهر في التحول من عصر مصادر المعرفة إلى عصر تعدد ما وراء المعرفة وما بعدها، ومن المعلوماتية إلى عصر المعلومات الغزيرة، ومن التكنولوجيا إلى عصر التكنولوجيا فائقة التقدم، ومن الفضاء إلى عصر السموات المفتوحة، ومن عصر الاتصالات السريعة إلى عصر ثورة الاتصالات.

وهى تحولات تقرن المستقبل بالتكنولوجيا العصرية التي يؤكد الواقع أن (٩٥%) منها لم تكتشف بعد، وأنها ستكون أضعاف ما تم اكتشافه في القرن العشرين، وسيتطلب التعامل معها الاعتماد على الذكاء الاصطناعي وأجهزة الحقيقة الافتراضية، بقصد وضع اختيارات وتصورات لا يمكن التنبؤ بها، والتي ستكون رقمية وذات جودة عالية. وتلك باعتبارها علم التحسب المستقبلي الذي يستوجب التخطيط للمستقبل في شتى مجالات الحياة على أساس أن طرائق التكنولوجيا العلمية أصبحت لها قدرة التنبؤ على استشراف المستقبل، والمشاركة في صنع الحضارة العالمية المعاصرة.

والتوجه نحو التعليم الافتراضي يعد أحد أهم آليات تحقيق هذه المشاركة باعتباره يقوم على تغيرات تعليمية تكون مواكبة للتغيرات العصرية، يتم من خلالها تكييف وتحسين نوعية البناء التعليمي العالى ليتلاءم مع واقعه المحيط، بما فيه من متطلبات متجددة نتيجة للتطور التكنولوجي والاتصالي، خاصة وأن هناك من الدراسات ما يؤكد أن "الجامعات التقليدية في عام ٢٠٢٥ ستكون شيئاً من الماضي، وستحل محلها اتحادات لمؤسسات من مقدمي المقررات، مع نظم توصيل تتخطى الفصل الدراسي التقليدي في

مجتمع معرفي عالمي، إلى فصول افتراضية يدخلها المتعلم في الوقت الذي يريده وفي المكان الذي يختاره"(٤٠)

وعليه فإن التعليم الافتراضي يعد ترجمة لهذا التوجه المستقبلي الذي ينظر إلى اعتبار الشبكة المعلوماتية بنكا للمعلومات والبيانات تقدم بأشكال متعددة، ويتم النفاذ إليها عن طريق أدوات هذه الشبكة كالانترنت وغيره، حيث إن التعليم المبني على الشبكة يستفيد من طريقة معالجة البيانات، بزيادة كم المعلومات التي يتفاعل معها الفرد، واختصار المسارات التي يسلكها للحصول عليها، على أساس من أن هذه الشبكة هي الطريق السريع للمعلومات Information Super High Way تلك التي تحجز مكانا للمجتمع في عصر سمته القوة والقدرة العلمية الفائقة المتمثلة في ثورة المعلومات. تقول عالمة الانثروبولجيا الثقافية (Jennifer James) "إن المجتمع الذي سيحقق النجاح في المستقبل هو الذي يستخدم المعلومات بكفاءة عالية ... خاصة وأن المجتمعات أصبحت تشهد تزايداً في أعداد المهنيين أصحاب الحقائب Portfolio Professional الذين يستطيعون مباشرة العمل،من منازلهم والعمل في أى مكان من العالم"(٤١) وهو ما أكدت عليه وثيقة "التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين: الرؤية والعمل" الصادرة عن اليونسكو عام ١٩٩٨م، حين ذهبت إلى ضرورة التلازم بين التعليم العالي وعالم العمل، بمزيد من توثيق الروابط بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات العمل المختلفة، تلبية لاحتياجات الأخيرة، وما تتطلبه من مواصفات مستقبلية في خريجي الأولى.

وبقراءة هذه الضروريات (الاقتصادية- الاجتماعية- المستقبلية) التي تكمن وراء الحاجة المجتمعية للأخذ بالتعليم الافتراضي، يتضح أنها حاجة تربوية وتعليمية في المقام الأول، من شأنها أن تقلل من المثالب التي يعانيها التعليم التقليدي القائم وذلك إذا ما تم

توضيح الفلسفة التعليمية التي تحدد اتجاهات ومسارات العملية التعليمية في النمط الافتراضي، لأن الأخذ به دون فلسفة واضحة سيجعله يكابد ما كابد منه غيره من ألوان التعليم الأخرى، ويؤدي إلى اضطراب الدفاع المغذي للعملية بكاملها.

فلسفة التعليم الافتراضي ومقومات تحقيقه

تشكل الفلسفة التربوية الواضحة المنطلقات الأساسية والموجهات الحاكمة لأى نظام تربوي وتعليمي، ومن ثم لكافة مؤسساته وعملياته وأنشطته، خاصة إذا ما حددت على أساس الواقع القائم والتصورات المستقبلية المتصلة بطبيعة كل من الفرد والمجتمع والكون والقيم والأخلاقيات السائدة والمعرفة وطرق اكتسابها التي تؤكد نشر ثقافة الامتياز، ومحفزات التعليم مدى الحياة، وتدعم النهوض بمجموعة مترابطة من المسارات تيسر الجمع بين التعليم والانشغال بمتطلبات الحياة، وتوجد معايير محددة وضوابط دقيقة للنهوض بجوانب التكوين، وتستنبط قواعد وتقنيات مستحدثة لتقييم المردود وتحسين النواتج؛ بالدخول في شبكة من العلاقات عن طريق التكنولوجيا الحديثة في الاتصال، وتوفر فرص الارتقاء إلى أفضل البرامج وأحدث الطرق في التعليم والتعلم.

ولما كان التعليم الافتراضي أحد صيغ التعليم العالي التي يتم السعى للأخذ بها، كان لابد له من فلسفة واضحة تخدم هدف التنمية داخل المجتمع، وتقف على حاجة أفراده ومتطلباته واتجاهات العصر الذي تعيشه، وما يتسم به من تحولات اجتماعية وثقافية وغيرها، على أساس أن فلسفة أى تعليم تشتق من الفلسفة التربوية السائدة والتي تشتق بدورها من الفلسفة العامة للمجتمع، باعتبار التعليم نظاماً ضمن نظام أكبر له جوانبه المختلفة، ولا بد له من أطر فكرية تقوم على قاعدة السلوك فرع من التصور، حيث لكل أساسه الفكري، وما من تعليم إلا وله الأساس الفكري الذي يحركه ويحكم توجهاته.

والتوجهات الفكرية الحاكمة لتعليم الافتراضي تنطلق من فلسفة التعلم الذاتي Self Learning وتعليم الدارس كيف يعلم نفسه بنفسه من خلال الحاسب الشخصي وشبكة الانترنت وغيرها، هذا التعلم الذي يعد أحد أهم استراتيجيات تعليم المجتمع في القرن الجديد، ذلك أنه في الوقت الذي تتراكم فيه المعرفة وتتضاعف بالصورة التي يستحيل على المؤسسات التعليمية تعليم الأفراد كل شيء، فإنه ليس أمامهم إلا أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم، تحقيقاً لمستويات أفضل من النماء والارتقاء، وذلك باستخدام وسائط معينة وأساليب تكنولوجية متقدمة يعتمد عليها التعليم الافتراضي وفق استراتيجية تتضمن عدة نشاطات تعليمية، تعين الإنسان على تعليم نفسه بنفسه، وعلى اكتساب القدرة التي تسمح له بتحقيق ذاته، وتضمن له استمراريته في التعليم مدى الحياة.

فالتعليم الافتراضي قد تتجسد فيه فكرة التعليم المستمر مدى الحياة Long life Instruction الذي يمثل ضرورة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها في ظل ما يفرضه العصر من متطلبات ومتغيرات جديدة، حيث يتيح لأي فرد أن يلتحق به في الوقت الذي يراه مناسباً لظروفه، لتطوير معارفه باستمرار، وإعادة ضبط تقنياته ووسائله من أجل مردود تربوي أفضل، ونتائج معرفية أحسن تؤدي إلى تكوين فرد قابل لتحمل المسؤولية والمساهمة في بناء نفسه وسط متغيرات متسارعة تحتم زيادة التأهيل وإعادة التعلم والتطوير المستمر، بإيجاد بيئات تعليمية متجددة، تتحكم فيها نظريات تتناغم ومبدأ التعلم من المهد إلى اللحد، الذي لا يعني مزيداً من المؤسسات والمناهج والشهادات، بقدر ما يعني شخصاً يستطيع أن يتعلم في الوقت الذي يحتاجه وفقاً لمبدأ التعلم حسب الطلب Learning Ondemand

ومعنى هذا أن التعليم الافتراضي يعكس فلسفة تربوية يسعى من خلالها المتعلم إلى استمرار تطوره التعليمي متى دعته الحاجة إلى ذلك، تواكباً مع مستجدات العصر، وتلبية لاحتياجات المجتمع وحل مشكلاته الناجمة عن هذه المستجدات، والتي قد تتطلب أن يعود المتعلمون إلى مؤسسات التعليم العالي لاكتساب معارف جديدة، وتعلم مهارات يحتاجون إليها خلال حياتهم المهنية، كي يبقوا على تفاعل مع المبتكرات وفق رؤية جديدة لسياسات التعليم والتدريب باعتبارها عنصراً للتنمية القائمة على أساس المعرفة. تلك التي نظر إليها "مشروع الاتحاد الأوربي للتعلم مدى الحياة EULL، وبرنامج سقراط وليناردو Socrates & Leonardo Project. لزيادة الوعي لدى دول الاتحاد بأهمية التعلم مدى الحياة، على أنها شجرة قد أورقت معارف المعرفة، التي تعين التربية على القيام بها، مثل فلسفة المعرفة، ونظرية المعرفة، وهندسة المعرفة، وعلم اجتماع المعرفة، وعلم نفس المعرفة، وفنون المعرفة" [٤٢]. وتتطلب فلسفة الاستمرارية في التعليم من المتعلم ألا يقف تعليمه عند مرحلة عمرية واحدة في التعليم، بل لا بد له من تدريب مستمر وتدريب تحويلي وتدريب على التعلم طوال عمر الإنسان من خلال برامج تعليمية عصرية تتيح فلسفة التعليم المفتوح.

وفي هذا التوجه قد ينظر إلى الفلسفة الحاكمة للتعليم الافتراضي على أنه يمثل مرحلة من مراحل التطور في التعليم العالي، تتيح الفرص أمام المعلم والمتعلم بإزالة الحواجز التي تتمثل في القبول والمكان والأسلوب والأفكار، وتحدث تغييرات أساسية في العلاقة التقليدية بين المعلم والمتعلم، ليستجيب الأول من خلال نظم التدريس والتربية لحاجات ومتطلبات الثاني في إطار المجتمع المحلي وغير المحلي الذي يعيش فيه، وذلك بهدف إيجاد بيئة تهيئ تحقيق فلسفة تعليمية تساعد على التفاعل الجيد بين أطرافه ومقوماته التي يستطيع من خلالها المتعلم أن ينفتح على أكثر من تخصص، ومن ثم

مشاركة أكثر من استاذ في إفادته، بالشكل الذي يزيد من دافعية المتعلم للتعلم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، وزيادة الميول نحو التعلم، واكتساب القدرة على التفكير التعاوني وحل المشكلات.

وأيا كانت التوجهات الحاكمة لفلسفة التعليم الافتراضي فإنها لا تخرج في مجملها عن كونها ترجمة لفلسفة التعليم عن بعد التي أصبحت تعتمد على شبكات الحاسبات الالكترونية في توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام الأفراد، وتخفيض كلفتها بالمقارنة مع نظم التعليم التقليدية، باعتبارها فلسفة تؤكد حق الأفراد في اغتنام الفرص التعليمية المتاحة وغير المقيدة بوقت ولا بفئة من المتعلمين وغير المقتصرة على مستوى أو نوع معين من التعليم، كما أنه لا يعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم، بل على نقل المعرفة إلى المتعلم بوسائط تعليمية متقدمة، قد تكون بطريقة متزامنة (المعلم والمتعلم في وقت واحد)، أو بطريقة غير متزامنة عبر الانترنت باستخدام الويب أو البريد الالكتروني.

والتعليم الافتراضي الذي يتخذ الشكل غير المتزامن يعبر في فلسفته عن شكل تعليمي لا يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم، من خلال تواجده الفيزيقي مع المتعلمين في حجرة دراسية واحدة، وإن خضع لتنظيم معهدي Institutional Organization يحدد مكانة الوسائل التقنية في العملية التعليمية، وتحقق الاتصال بين المعلم والمتعلم دون الالتقاء وجها لوجه، بالصورة التي تساعد في الوصول إلى شرائح مختلفة تتفاوت أعمارها وتتباين خصائصها مما يترجم مفهوم ديمقراطية التعليم إلى واقع مشاهد، وتلبية حاجة المجتمع من المؤهلين في مختلف التخصصات، مما يساعد في سد حاجاته وتوفير الكوادر المطلوبة، وتوفير فرص الدراسة والتعليم المستمر لمن تعوذهم قدراتهم أو إمكانياتهم عن ذلك في إطار أشكال التعليم التقليدي، نتيجة قلة التكلفة وضآلة

النفقات التي يستلزمها، وتمكين العاملين من ملاحقة أشكال التقدم والإلمام بأحدث الاتجاهات في تخصصاتهم بما يوفره من فرص الالتحاق ببرامج التدريب، ودعم الاستقرار في المجتمع بما يوفره من فرص التعليم أمام القطاعات البعيدة عن مناطق الدراسة، والمساهمة في تطوير المجتمع تقنياً. (٤٣)

وبقراءة ما جاء في هذه الفلسفة وتأمل اتجاهاتها المختلفة يتضح أنه مهما كان توجهها الحاكم لها (ذاتيا- مستمراً- مفتوحاً- عن بعد)، فإنها تأتي انعكاساً للتغيرات الواسعة في المفاهيم التعليمية التي أحدثتها ثورات ثلاث أدت إلى ظهور فلسفات تعليمية جديدة تهدف إلى التحرر من القيود والشكليات القديمة والاستفادة مما أحدثته هذه الثورات، وترتكز على فلسفة تعليمية غير محدودة الزمان والمكان، المحرك الرئيسي وراءها هو شبكة الانترنت، ويتم من خلاله التأكيد على أبعاد الفلسفة الحاكمة له وهو ما يمكن توضيحه في النقاط الآتية:

(١) *الثورة المعرفية وفلسفة التعليم الافتراضي*

أحدثت الثورة المعرفية تحولاً شديداً في المفاهيم والأشكال التعليمية داخل المجتمعات جعلت أفرادها ينظرون إلى المستحدث منها نظرة متعمقة لتحليل أبعادها وجوانبها المختلفة، رغبة في استيعاب ثمارها في ترقية الأفراد والمجتمعات، نظراً لما تمثله المعرفة من قوة؛ إذ مع التعقد المعرفي وتعدد مصادر التعامل معه يصبح من حق كل فرد أن يعرف وأن يناقش وأن يتعلم حتى يحصل على القوة التي لم تعد قوة سياسية أو اقتصادية أو غيرها، بل أصبحت المعرفة هي القوة Knowledge is Power، بحيث تكون المعرفة في يد الكثرة، لا الأموال في يد القلة. خاصة وأن خبرة الفرد أصبحت تقاس بحداثة معارفه وأفكاره ومهاراته، وليس بعدد سنين مزاولته لمهنة ما. وهو ما يجعل

المجتمع لا يستطيع مواجهة الواقع بتحدياته بما يملكه من نزر قليل من المعرفة، بل عليه أن يقر بحاجته إلى مراجعة شاملة لرصيده المعرفي، والعمل على تحديثه، والإقرار بأن العدة المعرفية ليست هي مادة المعرفة فقط بل هى أيضاً مناهج اكتسابها ونقدها، وأساليب توليدها وتطويعها وتطبيقها على الواقع.

والتوجه نحو التعليم الافتراضي يقوم في فلسفته على تطويع هذه المعارف المتجددة التي يمكن بواسطتها تفادي ما يعرف بالصدمة المعرفية التي تعكس نوعاً من الشعور المتولد من جراء العلم بأشياء لم يكن الفرد يعلمها من ذي قبل، فإذا به يعدل من مسار حياته على الطريق نحو بلوغ مستقبل يأخذ بالمجتمع لأن يصبح مجتمع معرفة تتداخل خصائصه وتعددت ملامحه في الاندماج بين حقول المعرفة المختلفة، النظرية والتطبيقية، والاعتماد على معايير جديدة لقياس قوة أي مجتمع. سواء اتخذ "مسمى مجتمع المعرفة (القائم على استغلال المعرفة كأهم مورد لتنمية جميع القطاعات الاقتصادية والنماء الاجتماعي، علاوة على كون صناعة المعرفة قطاعاً اقتصادياً قائماً بذاته)، أومسمى مجتمع المعلومات (وليد الفيض الكثيف من المعلومات وتطبيقاتها التي تسري داخل المجتمع لدعم أنشطته، وتفسير ظواهره، وحل مشكلاته، وتصويب آدائه)، أو مسمى مجتمع التعلم (الذي يمثل ذروة الارتقاء المجتمعي، الذي يزخر بكثير من الكائنات القادرة على التعلم ذاتياً)" (٤٤)

وسواء أكان مجتمعاً للمعرفة أم للمعلومات أم للتعلم، فإن الدراسات قد أجمعت على أنه مجتمع يتسم عن غيره من المجتمعات بانفجار المعلومات، وسقوط الحواجز المكانية بين المجتمعات، وزيادة أهمية المعلومات كمورد أساسي، وإتاحة مصادر المعلومات لكل البشرية، وبزوغ المبتكرات التكنولوجية في معالجة المعلومات، ونمو المجتمعات والمنظمات المعتمدة كلية على المعلومات، وتعدد فئات المتعاملين مع المعلومات، وتزايد

كمية المعلومات المعروضة في أوعية لا ورقية أو غير مطبوعة، وتنامي وسائل نقلها مخترقة الحدود، ومختصرة بعدى الزمان والمكان، بالصورة التي تحول معها العالم إلى قرية كونية واحدة Global Village، وتغير الخريطة الأيديولوجية لعالم اليوم والغد داخل المجتمعات نتيجة ما ترتب على المعلومات من أفكار ومفاهيم ونظريات [٤٥]

وكلها سمات تؤكد أن المعرفة التي تقوم فلسفة التعليم الافتراضي على استيعابها هي معرفة سريعة دائمة التجدد، تحفظ للعقل حيويته، وتبقيه قادراً على إحداث المفاجآت، ومعرفة متخلصة من بقايا الفكر الديكارتي التي رسخت رؤية مزدوجة عن العالم، ومعرفة لامكان فيها لقديس ابستمولوجي، لأنها معرفة تحتفي بالعقول القادرة على أن تنفذ خلال حجب التعقد المعتمة، ومعرفة تقبل الخلاف والاختلاف، ولا ترى في التناقض دليلاً على الخطأ، ولا في اللاتناقض دليلاً على الصواب، ومعرفة تنهي الخصومة التي أقامها علم الماضي مع الطبيعة، ومعرفة أكثر صلابة من خلال الحوار الفعال بين النظري والتطبيقي، ومعرفة صامدة تعيد الوصال بين العلم وما هو خارجه، ومعرفة تخلص من الانفصال بين الغايات عن الوسائل، وبين التربية عن التعليم، وبين النظري عن التطبيقي، وبين الأكاديمي عن المهني، ومعرفة تخلص من بربرية التخصص والثنائية الثقافية، ومعرفة تؤالف بين المتضادات، بين المادي واللامادي، بين المحلي والعولمي، بين الفردي والجماعي، بين الواقعي والخيالي، بين الميكر والماكرو، بين خصوصية وعي الإنسان وعمومية مادة بنائه. [٤٦]

ولا شك أن معرفة على هذا النحو تتطلب تعليماً عصريا يبنى في فلسفته على مواكبة متغيراتها والإسهام في إحداثها وتطويرها. والتعليم الافتراضي يعد شكلاً من أشكال التعليم العصري، يمكن من خلاله إقرار رؤية جديدة للفروق الفردية، والتأكيد على مفهوم التنوع والتعددية الثقافية وإزالة الحواجز الزمكانية في النظم التعليمية، والتأكيد على استمرارية

التعلم مدى الحياة، وتنوع أساليبه ووسائله، وبلورة ثقافة الكترونية بين المجتمعات يتمكن خلالها الأفراد من مقارنة صورة الذات مع صورة الآخر، وتحقيق تواصل ثقافي بين المجتمعات في العالم كله، واعتماد معايير جديدة لقياس قوة المجتمعات، واتساع نطاق التعليم للجميع، وتوفير تدريب متواصل يلغى التواصل بين التعليم والحياة العملية، وتنمية الثقافات المحلية لاستيعاب العموميات الكونية، وابتكار أشكال تحقق التشابك والتعاون بين أكثر من مؤسسة، وتوفير مهارات أكثر مرونة تتواءم مع ما يتطلبه سوق الاقتصاد المعرفي الحديث.

فالاقتصاديات التي تلعب المعرفة وتطبيقاتها الدور الديناميكي في إحداثها، تعد أحد إفرازات الثورة المعرفية التي تتطلب التوجه نحو التعليم الافتراضي، سواء أكانت اقتصاديات قائمة على المعرفة أم اقتصاديات للمعرفة. والأولى تنظر إلى المعرفة باعتبارها مقوماً حيوياً لا غنى عنه في كل القطاعات الاقتصادية. أما الثانية فتشير إلى الاقتصاد الذي يبنيه مجتمع المعرفة ليصبح قطاعاً اقتصادياً قائماً بذاته، له أصوله وتكنولوجياته، وصناعاته المغذية، وشبكات توزيعه المحلية والعالمية، ومنتجاته الوسيطة والنهائية كأصول البرمجيات وقواعد المعرفة ومنتجات صناعة المحتوى والمقررات، التي أشتد الطلب عليها نتجية توظيفها في عمليات التعليم والتعلم، بالشكل الذي يجعل من فلسفة التعليم الافتراضي انعكاساً لثورة التكنولوجيا والاتصالات.

(٣) الثورة التكنولوجية وفلسفة التعليم الافتراضي

يشهد المجتمع ثورة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وألقت بظلالها على بنية النظام المجتمعي الفكرية والتربوية، وجعلت المجتمع مواجه بتحديين يخدم كل منهما الآخر. الأول يكمن في التطور التقني والاتصالي، والثاني يكمن في كيفية الاستفادة من هذا التطور وتكييفه لصالح الأجيال القادمة، بالصورة التي تستطيع معها التكيف

والإفادة من التدفق المعلوماتي المتنوع. وهو لا يتم إلا إذا أصبحت مؤسسات التعليم العالي مركزاً مهماً في تبني هذه التكنولوجيات من حيث صناعتها وتسويقها، بالشكل الذي يقلل من الفجوة بين المجتمع الذي توجد فيه والمجتمعات الأخرى من ناحية، ويجيد استخدامها بما يعود بالنفع على أهم مقوماتها من ناحية ثانية.

وإن العمل على رأب هذه الفجوة والتقليل منها يتم من خلال استراتيجية تنهض بالمجتمع كوحدة واحدة، وفقاً لدراسات وخطط تبني على الواقع الفعلي، ووفقاً للدعم الذي تتلقاه، وتعكس رغبة حقيقية في استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في المؤسسات التعليمية عبر مواقع الكترونية يتم من خلالها جسر الهوة الرقمية Ridging The Digital Gap القائمة بين المجتمعات، وذلك بدعم الاستثمارات في البني التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العالي، خاصة وأن للإنقسام الرقمي أبعاداً متعددة، إذ يقسم المجتمعات حسب قدرتها على استعمال المعرفة وتكييفها وإنتاجها إلى بلدان متقدمة و أخرى نامية. يشير تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٤ أن دول منظمة التعاون الاقتصادي قد حققت أكثر من (٩٠%) من إنتاج تكنولوجيا المعلومات، وإنه في الوقت الذي تكون فيه أجهزة الحاسب وشبكة المعلومات فيها متاحة للجميع تقتصر فيه تكنولوجيا الاتصال على القلة الموسرة في الدول النامية. فالمجتمعات تنقسم إلى ثلاث فئات: فئة المجتمعات المشاركة والتي لها نصيب في صناعة المعلومات والاتصالات. وفئة المجتمعات المستخدمة والتي عندها القدرة على صيانة وتطوير واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات . وفئة المجتمعات المنعزلة والتي ليس لها القدرة على تطوير وصيانة صناعة المعلومات التي تستخدمها.(٤٧)

والتعليم الافتراضي يعد أحد آليات التقليل من هذه الفجوة الرقمية التي رغم اتفاق المنظرين على كونها تعبر عن هوة فاصلة بين الدول المتقدمة والدول النامية في النفاذ

إلى مصادر المعلومات والمعرفة والقدرة على استغلالها، إلا أن التربويين قد عدوها قضية تعليمية في المقام الأول، ومظهراً لفقدان المساواة في النفاذ إلى فرص التعليم، وأن التعامل معها يكمن في إكساب المتعلم القدرة على التعلم الذاتي مدى الحياة، والقدرة على الاستفادة من اتساعها بحسن استغلال الإمكانات التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفي مقدمتها الانترنت، وهو ما تقوم فلسفة التعليم الافتراضي على تحقيقه لا على أنها مجرد أداة يستخدمها الإنسان في حل مشكلاته، بل على أنها العملية التي يجب أن تتسع لتشمل الظروف الاجتماعية التي أفرزتها، والجوانب المختلفة للسلوك الاجتماعي فيما يخص تطبيقها. بعد أن أصبح ينظر إليها على أنها معيار الرقي الاجتماعي. وهي حتمية تصورها رباعية حددها (S. Anonymous, 2000) في "على العلم أن يكتشف، وعلى التكنولوجيا أن تطبق، وعلى الإنسان أن يتكيف،وعلى البيئة أن ترضخ" (٤٨)

وهذا الرضوخ يكون باستغلال ما وفرته التكنولوجيا الرقمية من إمكانات ضخمة للنظم التعليمية، وكان من ثمارها التعليم الافتراضي. وقد حصر بعضا منها صاحب كتاب "الثورة الرقمية Growing up Digital في إتاحة فرص التوجيه الذاتي في العملية التعليمية؛ بزيادة وعي الأفراد بالأساليب المختلفة للتعلم، إقامة عملية تقويم مستمرطوال التقدم في التعليم. وفي إتاحتها خيارات فردية هائلة في تطبيقاتها بالصورة التي تسمح بمراعاة الفروق الفردية في التعليم، والأخذ بمبدأ التعلم في أي وقت وفي أي مكان. وفي تخفيفها من قيود الوقت في ممارسة الأنشطة والإبقاء على حالة التواصل بين أطراف العملية التعليمية والتأكيد على أهميته. ثم باعتبارها استثماراً مميزاً لأن تكلفة المتعلم ستكون منخفضة، كما أن الحصول على كمية هائلة من المعلومات سيكون متاحاً أيضاً بتكلفة منخفضة"(٤٩).

(٣) العولمة وفلسفة التعليم الافتراضي

لما كانت العولمة من المصطلحات المهمة التي تعبر عن نظام فكري يجري تفعيله، بحيث يخص الكل ويتأثر به ويمارسه (أياً كان الكل)، وتدعو إلى معالجة الظواهر بأسلوب عالمي Treats Universal يمكن من العالمية، ويبعد عن الانغلاقية، ويوجه إلى الاحتكاك مع الثقافات المجتمعية، ويعمل على الاندماج في المجتمع العالمي دون تخوف؛ لإيجاد حالة إنسانية عامة، تستهدف توحيد صيغ وجوانب الحياة المختلفة من خلال أدواتها المختلفة وفق قالب واحد يتم من خلاله بلورة العالم كله داخل هذا النظام. فإن هناك اتفاقاً على أنها تعرف من خلال آثارها وجوانبها. تشير (كريستيان كوميليان، ١٩٩٧) إلى أن العولمة "عملية مستمرة يمكن ملاحظتها باستخدام مؤشرات كمية وكيفية في مجالات السياسة والاقتصاد والثقافة. وأن لها بعدين: بُعْد المكان وهو بعد الامتداد إلى أنحاء العالم، وبُعْد تعمق العمليات الكونية. أي أنها تتضمن تعميقاً في مستويات التفاعل والاعتماد المتبادل بين الدول والمجتمعات والتي تشكل المجتمع العالمي. وإن جوهر عملية العولمة يتمثل في سهولة حركة الناس والمعلومات والسلع والأفكار والخدمات والمؤسسات بين الدول على النطاق الكوني".[٥٠] وتؤكد هذه الحقيقة كذلك مجموعة الجوانب التي توصلت إليها جمعية المدارس النظرية في جنوب أمريكا، إثر مجموعة من السيمنارات التي عقدتها على مدار العام ١٩٩٢م، مثل: الجدة، والحداثة في مجالات التكنولوجيا، وتعدد الثقافات، والتطور البشري بحيث يقوم على العدل والمساواة، والوعي بالمتغيرات في المجالات المختلفة، والمحلية في ضوء العالمية بحيث يكون عدد العوامل التي تؤثر في الأنشطة المحلية معظمها عالمي.[٥١]

وهي بهذا الأمر تتسم بعدد من الخصائص تعرف من خلالهـا، أجملهـا (مجـدي صلاح، ٢٠٠١) في:-

١- العولمة لفظ يصف ما يجري على السطح من دون أن يفصح عن محتواه الحقيقـي. إذ أن الكلام يجري عن العولمة من دون أن يثار السؤال عما تجري عولمته.

٢- العولمة هي في الحقيقة عولمة نمط معين من الحياة. ولذلك فإن هناك عولمات عدة لا عولمة واحدة. فهناك عولمة في مجال المعلومات والمخدرات والأوبئة والبيئة... وهناك العولمة السياسية، وتعني عكس سيادة الدولة، أي فقـدان الدولـة لـسيادتها، ودورانها في عجلة العالمية. والعولمة الثقافية وتشير إلى محاولة وضـع شـعوب العالم في قوالب فكرية موحدة، تنبع أساساً من الفكر الثقافي الأمريكي حتى تنـسلخ الشعوب عن ثقافتها وموروثها الحضاري. والعولمة الاقتصادية التي تفرض لونـاً من التبعية الاقتصادية، من خلال إبقاء الدول النامية على فقرها وضعفها حتى تظل أسواقها سوقاً رائجة لتصريف منتجات الدول المتقدمة.

٣- يُنظر إلى العولمة على أنها ظاهرة حتمية علينا أن نتقبلها لأنه لا مفـر لنـا مـن قبولها.

٤- العولمة عملية تتجاوز المحلية، وتتخذ من عبارة "فكر عالمياً ونفذ محليـاً Think Globally and Act Locally" شعاراً لها.

٥- العولمة تعرف من خلال (الكوكلة والبيبسة) شراباً، (الكنتكة والمكدلـة) طعامـاً، (الجاكسونية والمادونية) غناءً، (أشرطة الكليبيـات) سـمعاً، (أجهـزة المحمـول) تواصلاً، (تركيب الدش والفضائيات) مشاهدة، (النزعات الفردية والعنف) سـلوكاً،

(الاستثمار والربح السريع) سوقاً، (القروض والمعونات) تمويلاً، (الصنبكة)* بيعاً وخصخصة، (الاستهلاك المستفز لمنتجات الغرب وطقوسه) حضانة.

٦- العولمة تمتد إلى كل مظهر وجانب من جوانب الحياة، بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به.

٧- توجد ثلاثة ثلاثيات تحكم حركة حياة العولمة: العلم والعقل والتكنولوجيا – المعلومات والحسابات والاتصالات – الجودة والأداء والمنافسة.

٨- العولمة تحددها عمليات ثلاث تكشف عن جوهرها: الأولى تتعلق بانتشار المعلومات بحيث تصبح مشاعة لدى جميع الناس، والثانية تتعلق بتذويب الحدود بين الدول، والثالثة تتعلق بزيادة معدلات التشابه بين الجماعات والمجتمعات والمؤسسات.

٩- العولمة تهتم بإسقاط حاجز المسافات والزمن.

١٠- العولمة تهتم بفتح كل محابس تدفق البيانات والمعلومات والمعرفة بكل أشكالها وأنواعها، أملاً في التحاور.

١١- العولمة طوفان حركة أحادية التوجه في نقل وتدفق وتصدير الخبرات والفكر.

١٢- العولمة تعكس عصر السيادة المطلقة للعقل الذكي وإعلانه التمرد والتحدي لأسرار الطبيعة والحياة.

١٣- العولمة تشير إلى عصر التفوق والإجادة والتميز والبقاء للأقوى، بغض النظر عن أية قوانين عرفها البشر.

١٤- العولمة تختلف في كونها تجانساً عن كونها تهجيناً. فهي إن كانت تجانساً فهي تخرج إلى كونها امبريالية ثقافية، تبعية ثقافية، هيمنة ثقافية، استقلالية، تحديث، تغريب، تزامن ثقافي، وحضارة عالمية. وإن كانت تهجيناً فإنها تخرج إلى كونها كوكبة ثقافية، اعتماد ثقافي متبادل، تداخل ثقافي، توفيق وتهجين، تحديثات، مزيج عالمي، نماذج وكيان عالمي.

١٥- تختلف عن العالمية Universalism ذلك أن الاندماج الدولي هو الذي يوصل إلى العولمة وليس إلى العالمية، ذلك أن العالمية مفهوم أضيق نطاقاً يتضمن موقفاً من التنوع نفسه ومن تعايش الثقافات في التجربة الفردية. وأن نزعة عالمية أكثر أصالة هي في المقام الأول توجه ورغبة في مشاركة الآخر. إنه موقف يؤمن بالانفتاح على مختلف التجارب الثقافية والتعرف على المزيد من الثقافات؛ ذلك أن الثقافة العالمية تنشأ بزيادة تداخل مختلف الثقافات المحلية، ومن خلال تطور الثقافات دون الاقتصار على إقليم جغرافي بعينه.(٥٢).

وقد انعكست آثار هذه العولمة على الفلسفة الحاكمة للتعليم الافتراضي، فهي تؤكد في بعدها الأول على فردية التعلم، حيث إن كل متعلم يتعلم بمفرده، بحسب ما يملكه من استعدادات وقدرات وما يحتاجه من متغيرات مطلوب إحداثها. وهى أمور تؤدي من ناحية إلى الاهتمام بالتعلم أكثر من التعليم، والاهتمام بالتدريب على إنتاج المعرفة بدلاً من تلقيها، ليتحقق من خلالها أحد دعامات تقرير "التعلم ذلك الكنز المكنون" الذي أكد على ضرورة أن يتعلم الإنسان ليكون؛ وكيف يتعلم؟ وأن يستمر في التعليم. ويساعد من ناحية ثانية على تحقيق التنمية الذهنية للمتعلم ليصبح أكثر وعياً بقضاياه وقضايا مجتمعه وأمته، ولتنمو إمكانياته العقلية والوجدانية، ولترتقي كفاءته التعليمية، بحيث تتحول معها الذهنية

من ذهنية راكدة إلى ذهنية مناقشة، ومن الذاتية إلى الموضوعية، ومن المسايرة إلى النقدية، ومن المستهلكة إلى المنتجة.

وتؤكد في بعدها الثاني حرية المتعلم واستقلاليته في هذا التعليم حين تمكنه من اختيار ما يراه مناسبا له ولظروفه من برامج تعليمية، باستخدام البرمجيات وبرامج المقررات الدراسية والمحاكاة والواقع الافتراضي، بالاعتماد على الأقراص المدمجة والانترنت، بالصورة التي تضمن للمتعلم إلى حد بعيد قدراً من النجاح في تطوير مهاراته المعرفية والبحثية القابلة للنقل والتطبيق، وتصبح مصاحبة له على مدى الحياة، سواء تم استخدام الاكتشاف الموجه وفيه يكون عنصر المبادأة للمتعلم ذاته، بعد أن قام غيره (الاستاذ- المرشد) بتحديد الخطوات اللازمة للوصول إليه، ومتابعته خطوة بخطوة حتى يصل إلى الاكتشاف. أو الاكتشاف الإرشادي الذي يقل فيه دور المعلم، حيث لا يتدخل إلا إذا وجد أن المتعلم قد سلك مسلكا لن يصل به إلى الاكتشاف. أو الاكتشاف الحر وفيه يقوم المتعلم بعمليات الاكتشاف من البداية، من خلال حبه للاستطلاع، مع قيام المعلم بإظهار الاهتمام بما يفعله.

وفي بعدها الثالث تؤكد على فلسفة التعليم المتزامن مع العمل حين تتيح للأفراد المنخرطين في أعمال أن يلتحقوا ببرامجه في الأوقات المناسبة لهم ولظروفهم الحياتية والمعيشية، وهو ما يوسع من فرص الاستمرار والتنوع أمامهم. كما تؤكد على التعليم المنزلى ذلك النوع من التعليم الذى يحتاج الى أسر ذات مستوى عال من التعليم يمكنها من تقديم الرعاية التربوية والتعليمية لأبنائها، والي أسر ذات مستوى اقتصادى مناسب يمكنها من توفير المقومات الأساسية للتعليم الافتراضي كالكمبيوتر والانترنت وغيرها من الوسائط التكنولوجية التى تعين في تحقيق فلسفة التعليم الافتراضى الذي يعتمد على مواقع

عديدة، تؤكد قدرة المتعلم على التفاعل الجيد بين المتعلم وشبكة المعلومات خصوصا مع انتشار شبكة الانترنت للتعليم المنزلي Using The Internet For Homeschooling ومدرسو الانترنت Internet Tutorials[٥٣].

والبعد الرابع من أبعادها يخرج بفلسفته عن التقليدية؛ وذلك بطرحه فلسفة تقوم على تعليم بلا أسوار يتم من خلالها التخلص من النمط التقليدى للتعليم بما تؤكد عليه هذه الفلسفة من الاعتماد على وسائل جديدة وطرق مستحدثة فرضتها العولمة، وتعبر عن روح العصر ومتطلباته، بالصورة التي تجعل التعليم الافتراضى معبرا عن فلسفة تجديدية تؤكد الاستمرار فى التعلم مدى الحياة. ثم انها فلسفة تؤكد غلبة المنطق الاقتصادى في القطاع التعليمي؛ بحيث أضحى دافع الربح والتجارة حقيقة واقعة على مستوى التعليم، وذلك بعد أن تم إدراجه ضمن قائمة الخدمات التى تشملها اتفاقية التجارة العالمية (الجات) وتتمثل في انتقال البرامج الأكاديمية والمؤسسات التعليمية عبر الحدود، وذلك بإنشاء فروع محلية للجامعات الأجنبية، أو باستضافة الجامعات الوطنية، أو قيامها بدور الوكيل لتسويق خدمات تعليمية تصدرها جامعات أجنبية، وكل هذا فى ضوء ما يعرف بالمعاملة بالمثل التى تعنى إعطاء الحقوق نفسها لكل من مؤسسات التعليم الوطنية ومثيلاتها الأجنبية بالسوق الوطني لخدمات التعليم[٥٤].

وهذا المنطق الذي أصبح له مروجوه من رافعى شعار السوق هو الحل لمشكلات الموارد البشرية والتعليم والتدريب، قد دعا كثيراً من الدول إلى إقامة تحالفات أو شراكات في التعليم الافتراضي، قد تتم بين عدد من الولايات داخل الدولة الوحدة، مثل الدراسة التي أشارت إلى تكوين اتحاد يضم إحدى عشرة ولاية بغرب أمريكا لتقديم خدمات تعليمية للأفراد خارج نطاق أراضيها مع الاعتماد على التكنولوجيا في التوسع الإقليمي [٥٥]. وقد

تتم بين مؤسسات دولية وبين أكثر من جامعة تقليدية قائمة في أكثر من دولة كالجامعة الافتراضية في افريقيا التي أنشئت في فبراير ١٩٩٧م بتعاون بين البنك الدولي وجامعة أديس أبابا بأثيوبيا وجامعة شيخ انتاديوب في داكاربالسنغال. وقد تتم بين جامعات متعددة في عدد من دول العالم، مثل التعليم الافتراضي الذي ضم أحدى عشرة جامعة كبيرة على مستوى العالم، منها جامعة الصين المركزية للراديو والتليفزيون والجامعة البريطانية المفتوحة وجامعة جنوب أفريقيا. (٥٦).

كما قد تأخذ هذه التحالفات شكل التحالفات بين الحكومات والمؤسسات التعليمية غير الجامعية والجامعية وجهات الاعتماد التي تضمن شرعية وجودة التعليم الافتراضي المتبعة، مثل جامعة كيلد الافتراضية باسكتلندا التي ضمت خمس مؤسسات تعليمية هي (جلاسجو Glasgow وستراث كيلد Strat Clyde وجلاسجو كاليدونان Glasgow Caledonian وجامعات باسيلي Paisley Universities ومدرسة جلاسجو للفنون Glasgow School of Art(٥٧) أو قد تمتد إلى الشراكة مع القطاع الخاص لاستثمار أنشطتها في التعليم اقتصاديا مثلما فعلت جامعة (University 21) لدول الكومنولث وجامعة Cardean Virtual بولاية الينويزا الأمريكية التي أقامتها شركة Unext الأمريكية وكيفت مواردها التعليمية من المواد التي تقدمها جامعات كولومبيا وستانفورد وشيكاغو وكارينجي مليون ومدرسة لندن للاقتصاد. ومثلما فعلت جامعة ولاية كاليفورنيا بالتعاون مع شركة سيمون ستشوستر Simon Schuster Bulblishing ومحطة التلفزيون العامة HCET ومدرسي فصول مقاطعة لوس أنجلوس.(٥٨) أو إقامة تحالف مع مؤسسات دولية كالبنك الدولي كما حدث في الجامعة الافتراضية في أفريقيا في بداية عهدها سنة ١٩٩٧م، وجامعة أوبريتا الافتراضية Oberta Virtual في أسبانيا.

وقد ظهر أثر هذه التحالفات في إدارة مؤسسات التعليم الافتراضي، فأصبح هناك ما يعرف بجماعية الإدارة بإشراك أكبر عدد من الشركاء في تنظيم برامجها وأنشطتها وتيسير أمورها على مدار أربع وعشرين ساعة فيما يسمى بأسلوب النوبات المتعاقبة الذي اعتمدت عليه جامعة سوزين كوينسلاند الافتراضية (USQV) باستراليا لتوفير خدماتها على مدار اليوم وطوال الأسبوع، وفي العطلات كذلك باستخدام أدوات التفاعل الأتوماتيكي والاعتماد عليها لزيادة التفاعل بين الجامعة وبين طلابها الحاليين والمستهدفين.

وإن المتفحص لانعكاسات هذه الثورات الثلاث (المعرفية- التكنولوجية- العولمة) على الفلسفة الحاكمة للتعليم الافتراضي بتوجهاتها وأبعادها المختلفة يتضح له أن رسالة هذا التعليم قد ارتبطت ارتباطاً واضحاً بها، حيث استهدفت:-

١- تكوين المواطن العصري علميا واجتماعيا وثقافيا ومهنيا حتى يصبح على درجة عالية من التعليم الجيد الذى يساعده فى إتقان مهنته.

٢- تنمية الاتجاهات الإيجابية عند المتعلم نحو استقراء المعرفة من مختلف مصادرها(دوريات – مؤتمرات – كتب – حاسب آلى- انترنت-.......) بجودة وكفاءة عالية.

٣- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتى التى تمكنه من البحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة والتعامل معها واستخدامها بالصورة التي تمكنه من تحقيق ذاته وتزيد في رغبته نحو التعلم.

٤- تمكين المتعلم من التفاعل والتكيف الإيجابي والفعال مع بيئته المحلية والعالمية.

٥- كسر حاجز الرهبة من استخدام التكنولوجيا بين المتعلمين والمعلمين، بإكسابه مهارات ومقومات التعامل مع الأجهزة العلمية والتكنولوجيا.

٦- المساهمة في توفير مادة تعليمية متميزة على الشبكة العالمية.

٧- إكساب المتعلم القدرة على طرح الأسئلة ومناقشة القضايا المختلفة بالصورة التي تتحقق معها أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير وقابلية النقل.

٨- تمكين المتعلم من التعامل مع تغير المعلومات والمعارف والتعامل مع اللايقين وتعقد المعلومات.

٩- تأكيد التوجه نحو الاستقلالية في التعلم والنظرة الموضوعية القائمة على إثارة الشك والتمحيص للتوصل إلى الحقيقة، وعلى تعلم روح النقد.

١٠- تنمية قدرة المتعلم على استشراف المستقبل واقتراح بدائل غير متوقعة.

١١- تزويد المتعلم بالخبرات والاتجاهات التي تساعده على النجاح في حياته العملية، وفي مواجهة مشكلات وتحديات المستقبل بطريقة منهجية تستند إلى التفكير العلمي.

١٢- توفير الفرص للترقى المهني والتعليمي.

١٣- تهيئة الفرد لعالم سيصبح فيه العمل سلعة نادرة، ليصبح قادراً على أن يوجد عمله بنفسه.

١٤- المساهمة في جعل التعليم للتعلم، والتعلم لتحويل المعلومات إلى معرفة جديدة، والتعلم لترجمة المعرفة الجديدة إلى تطبيقات أكثر أهمية من مجرد حفظ معلومات نوعية واستظهارها.

وهذه الأهداف تؤكد على أنها فلسفة تركز على تنمية عدة مهارات لدى المتعلم في التعليم الافتراضي، كمهارات النفاذ إلى المصادر التعليمية المختلفة والانتفاع منها، ومهارات التواصل اللغوي بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين الاساتذة، ومهارات التفكير المنهجي وطرق حل المشكلات، سواء أكانت مهارات للتفكيرالمرئي Visual Thinking التي تعتمد على استخدام عناصر محسوسة وعرض مقتنياتها في سياقات معرفية، أم مهارات للتفكير التبادلي Combinatiorial Thinking التي تعني تعامل الذهن مع عدة بدائل محتملة في نفس الوقت، وأن يتتبع بصورة متوازية أكثر من مسار لتسلسل الأفكار لتنمية التوافق العضلي والذهني وسرعة اتخاذ القرارات. ومهارات تحليل المواقف التعليمية وتخطيطها وتنفيذها وتقويمها، ومهارت التشارك Participatary التي تؤدي إلى فهم واضح مشترك وفعال للمشكلات التعليمية. إضافة إلى مهارت التوقع Anticipatory التي تشير إلى القدرة على مواجهة المواقف الجديدة، وعلى رؤية الأحداث قبل وقوعها، وعلى تقويم ما يتخذ من قرارات أو إجراءات، واستنباط بدائل جديدة.

وهى مهارات يمكن تقسيمها إلى أربعة أنواع من المهارات: مهارات التعلم الأساسية في التعليم الافتراضي من مثل مهارة التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة، مهارة البحث في مصادرالمعلومات، مهارة تنظيم وتصنيف الموارد، مهارات التواصل الأربعة (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع). ومهارات التخصص وهى المهارات التي يتطلبها التخصص الذي التحق به المتعلم أو البرنامج الذي سجل به. ومهارات الميتامعرفية Meta-Cognitiveمثل مهارات التنظيم الذهني وترشيد موارد الذاكرة، وسرعة المقارنة بين بدائل القرارات والحلول، ومهارات الاستدلال معلوماتيا وإحصائياً. ومهارات اجتماعية والتي قد تسمى باللينة لتعلقها بالإجابة على تساؤلات من مثل: كيف يتم التصادق

أو التخاصم؟ كيف يتم الاتفاق أوالاختلاف؟ كيف يتم الاهتداء والاحتذاء؟كيف يتم إظهـار التقدير والإعجاب؟. ثم مهارات ما بعد المعلومات Post-Information وتعنـى القـدرة على تجميع المعرفة من شظايا المعلومات المتناثرة عبر الشبكة والانفتاح العلمي لاقتفـاء التوجهات العلمية.

وإنه إذا كانت الدراسات قد أجمعت على أن التعليم الافتراضي يلزمه بنية الكترونية أساسية (معامل– صالات انترنت– برمجيات)، وبرامج لإدارة العملية التعليميـة تتـضمن قاعدة بيانات خاصة بقواعد التسجيل، وأخرى خاصة بإدارة المقـررات علـى الـشبكة، وأعضاء هيئة تدريس مؤهلون، ولوائح تنظيمية وسياسات واضحة بشأن التقويم والمتابعة والاتصال، وطلاب لديهم استعداد وقادرون على التعلم الذاتي، فإن الدراسة الحالية تنظـر إلى أن المقومات الضرورية للتعليم الافتراضي يمكن وضعها فـي نـوعين اثنـين مـن المقومات: مقومات بشرية ومقومات مادية.

<u>والمقومات البشرية تتضمن المقومات الخاصة بالعنصر البـشري فـي التعلـيم الافتراضي والتي تشمل (المتعلم– الاستاذ– المرشد)</u>. وإنه فيما يتعلق بالمقومات الخاصة بالطالب المتعلم الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية في كافة صور التعليم، فانه يمكن حصرها في:–

١– متعلم قادر على التفاعل مع تعقيدات مجتمع المستقبل القـائم علـى E. Learning، والتي تتطلب منه أن يكون متعلماً مفكراً، مستقلاً، مواطنا، منتجاً، قائداً يمتلـك مـن المهارات الاجتماعية ما يمكنه من النجاح فى عالم المستقبل الذى سيكون عالما خاليا من الأمور اليقينية والمليء بالشك والتغير الدائم.

٢- متعلم يفكر باستقلالية كاملة ولدية القدرة على التصور والتخيل والمبادأة وعلى الاتصال والتفاعل مع المجتمع بقيمه ومفاهيمه وطموحاته، ولديه تصور على الحلول المفتوحة النهاية، ولديه مسئولية الإسهام في إحداث التغيير نحو الأفضل.

٣- متعلم ينمو ذهنيا بطريقة تؤكد اكتساب مهارات التفكير والتى حددت وفقا لنموذج مهارات التفكير عند (شريفة زين، ٢٠٠٢) في ثلاثة محاور: محور التفكير الإبداعي ويتضمن توليد الأفكار، الربط، الاستدخال، التنبؤ، صنع الفروض، التخليق، التعميم، التخيل. ومحور التفكير الناقد ويتضمن الوصف، المقارنة، التضاد، التسلسل، الأولوية، التحليل، التقويم. ومحور ناتج التفاعل بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد فيما يعرف باسترتيجيات التفكير فى المفاهيمية، صناعة القرار، حل المشكلات (٥٩).

٤- متعلم يمتلك مهارات الوصول إلى المعلومة بنفسه والقادر على مواجهة ما يقابله من تحديات تعليمية وعملية، يحسن إدارة وتنظيم وقته وذلك بما يملكه من خبرات متنوعة تنمى مهاراته وقدراته على التفاعل الفعال مع المواقف التعليمية المختلفة من حيث التخطيط والمتابعة والتوجيه والتقويم.

٥- متعلم لديه طموح ذاتي للتعلم والتميز فيه، وهو ما يتطلب امتلاكه لمهارة التنظيم الذاتي للتعلم. "فالمتعلم الجيد في التعليم الافتراضي هو القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه، وهو الذي يمتلك خصائص تميزه عن غيره من المتعلمين، فهو معالج Processor ومستخدم Utilizer جيد للمعلومات في أثناء استخدام استراتيجيات التعلم، ويدير تعلمه من خلال عمليات ما وراء المعرفة وتنظيم أفضل للمصادر المتاحة، ولديه دافعية ذاتية Self- Motivator أو داخلية Internal لاستخدام استراتيجيات التعلم وتنظيم الجهد اللازم لأداء مهام التعلم بشكل فعال. وهو مفكر

متأمل Reflective Thinker يربط بين الفكر والعمل في أثناء ممارسة أنشطة التعلم، ويتحمل مسؤولية تعلمه وتعديل استراتيجيات تعلمه، ويتحكم في الدافعية اللازمة للاستمرار في الأداء إلى أن تتحق أهداف التعلم" (٦٠)

وهذه المقومات مجتمعة تؤكد أن المتعلم في التعليم الافتراضي هو متعلم قادر على توجيه ذاته الوجهة التي يريدها. فقد يكون متعلماً متفرغاً أو غير متفرغ، وقد يكون باحثا عن التخصص أو متعلماً متخصصاً ولكنه يسعى لتجاوز تخصصه أو توسيع نطاق معارفه ومهاراته، أو متعلما باحثا عن الثقافة، أو باحثا عن تنمية المهارات وتنمية الذوق. وذلك بما يمتلكه حسب رؤية (الغريب زاهر، ٢٠٠٠) من معرفة بالكمبيوتر تتيح له استخدامه بفعالية في أثناء دراسته، ومن تدريب على بعض الإجراءات البسيطة الخاصة بتشغيل وصيانة أجهزة الكمبيوتر، حيث إن هذا يساعد في زيادة الدافعية نحو التعلم باستخدام الانترنت، ومن مشاركة وفعالية وتعاون مع غيره من المتعلمين للاسترشاد بآراء بعضهم، والمساهمة في حل المشكلات التي قد تواجههم، ومن تغذية راجعة تأخذ شكل رسائل البريد الالكتروني حول الواجبات والالتزامات التي يتسلمها المتعلم، سواء اتخذت الشكل الفردي (المعلم مع كل طالب على حدة) أو الشكل الجماعي على شكل رسائل قد وضعت في صيغة مناقشة أو مؤتمر يضم الاستجابة الفردية. (٦١)

ومثل هذه المقومات هي التي تجعل مؤسسات التعليم الافتراضي في الدول المتقدمة تضع نظام مقابلات تكون حريصة فيه على انتقاء طلاب تتحقق فيهم المقومات اللازمة للمتعلم في التعليم الافتراضي باتباعها نظام قبول يراعي عدداً من الأمور، أولها استعدادات الطالب وقدراته وميوله، وثانيها ما يحتاجه المجتمع من قوى بشرية ومؤهلات وكوادر فنية، وثالثها قدرات وإمكانيات المؤسسة التعليمية الافتراضية ذاتها. وكل هذا وفق

نظام مقابلات تعتمد عليها بعض المؤسسات، التي قد تتخذ شكل مقابلات وجها لوجه عبر الشبكة On-Line مثل جامعة هيلسنكي الافتراضية الفلندية Helsinki Virtual University in Finland وجامعة مينيسوتا الافتراضية في أمريكا Minnesota Virtual University in U.S.A. أو من خلال ملء استمارات مقابلة مقننة موضوعة على موقع الجامعة يتم تحليلها لمعرفة الأبعاد السابقة مثل الجامعة الافتراضية في كوريا الجنوبية Virtual University in South Korea، ومدرسة فلوريدا الافتراضية Florida Virtual School سواء كانوا طلاب بكالوريوس، أو طلاب دراسات عليا، أو طلاباً مشاركين، وسواء أكانوا من الحاصلين على درجات جامعية من جامعات تقليدية أخرى، أم كانوا طلاباً ملتحقين بأعمالهم، أم طلابا معاقين. (٦٢)

وفيما يتعلق بالمقومات الخاصة بالاستاذ في التعليم الافتراضي فإن الجمعية العالمية للتكنولوجيا في التربية ISTE قد حددت له مجموعة من المهارات ينبغي له امتلاكها، وهى "القدرة على تشغيل أجهزة الحاسوب واستخدامه، والقدرة على تعليم المبادئ الحاسوبية، وحسن استخدام الحاسوب في جمع المعلومات ومعالجتها وعرضها، وتصميم وتطوير أنشطة الطلاب الكترونيا، والقدرة على استخدام الوسائط المتعددة والفائقة لدعم عمليات التعلم، واستخدام وسائل الإنتاجية للتطوير المهني والذاتي، والفهم في المساواة والأخلاق والقانون وحقوق الإنسان المتعلقة بالتكنولوجيا المرتبطة بالتعليم، ومعرفة المصادر التي تجعله مرتبطاً بالتطبيقات التكنولوجية الحديثة في التعليم، والقدرة على استخدام برمجيات الوسائط المتعددة والعروض كوسيلة فعالة لتوصيل معلوماتهم ومحاضراتهم إلى المستفدين منها". (٦٣)

وهذه مقومات تتطلب من عضو هيئة التدريس في ظل فلسفة التعلـيم الافتراضـي القائمة على التكنولوجيا أدواراً متغيرة، تأخذ به إلى التحول من الأداء النمطي التقليدي إلى الأداء التقني لاستيعاب تطبيقات التكنولوجيا، والتعامل مع الوسائط المتعددة، إضافة إلـى التعاون الجيد مع فرق العمل من مصممي الصور ومعدي البرامج ومصممي المقـررات، وبصفة خاصة مع الخبير الذي يعمل على تقدير الوقت المستغرق في تقديم درس معـين على شكل مناقشة، ومع المبرمجين الذين يتولون تحويل المقررات من شكلها التقليدي إلى الالكتروني. ليصبح معها عضو هيئة التدريس مستخدماً للتكنولوجيا بكفاءة تصل به إلـى المهارة وإلى الارتقاء بأدائه المهني ليصل إلى مستوى الاحترافيـة Professional فـي التعليم، والتي تتوقف عند (الغريب زاهر، ٢٠٠٥) على توفير الأدوات التكنولوجية للمعلم الالكتروني E. Educator، وتتضمن من ناحيـة الأجهـزة Hardware والبرمجيـات Software وإدارة نظم التعليم الالكتروني واتصالاته. ومن ناحية ثانية تقـديم التـدريب المتطور والمساعدة التكنولوجية لهيئة التدريس العاملين الكترونيا، ويتضمن تطوير الأداء المهني إلى الاحتراف، والدعم التكنولوجي، وتنفيذ برامج ما قبل الخدمة، كما تتضمن من ناحية ثالثة توظيف النظريات التعليمية في التعليم الالكتروني ويتضمن تطبيق الأسـاليب الالكترونية وتدعيم استخدامها في الواقع.(٦٤)

وللوصول بهم إلى هذه الاحترافية فإن التوجهات الحديثة تشير إلى وجود حـرص شديد لدى مؤسسات التعليم الافتراضي على الارتقاء بهيئات التدريس بها (المقوم الثـاني من مقومات التعليم الافتراضي). ولكي تضمن هذا الارتقاء فإن هناك مؤسسات افتراضية كثيرة تقوم بتقديم إعداد وتدريب لهم على استخدام تكنولوجيا المعلومات كـأداة للتـدريس والتعلم، وتصميم المقررات الكترونيا قبل أن تقوم بتقديم برامجها الافتراضية على الشبكة، خاصة بعد أن أثبتت الدراسات وجود معوقين رئيسيين يحولان دون القيام بـذلك، وهمـا

وجود مفاهيم أو معلومات محدودة عن استخدام الانترنت في التعليم، نظراً لتصوراتهم المحدودة عن الاحتمالية لبيئة التعليم الافتراضي، ووجود رغبة عند كثير منهم في التحول إلى التدريس عبر الشبكة، ولكن دون إبداء أية فكرة عن الأسس التعليمية والتربوية لذلك [٦٥]. فقامت جامعة ستراث كليد Strath-Clyde وجامعة جلاسجو Glasgow، وهما من الشركاء في جامعة كيلد الافتراضية Clyde Virtual University باتباع أسلوبين للتقليل من هذه العوائق وهما: [٦٦]

١- أسلوب كسر حاجز الخوف أو الرهاب التقني للتعليم الافتراضي، يجعل أعضاء هيئة التدريس قادرين على اكتشاف التشابهات والاختلافات لبيئة التعليم الافتراضي مع بيئة التعليم التقليدي بأنفسهم من خلال التدريب.

٢- إعداد برنامج لورش عمل حول الهيكل المفاهيمي لـ CVU، تضمن فكرة عامة عن التعليم الافتراضي، وعرض البنية التحتية المساعدة في تصميم المقررات الكترونيا، وسبل التفاعل مع المكتبة الالكترونية، ثم تطبيق عملي تنفيذي على ذلك.

أما فيما يتعلق بالمرشد فإن نجاح التعليم الافتراضي يكاد يتوقف في كثير من جوانبه على توفير خدمات إرشادية للمتعلمين افتراضيا تعينهم في التعرف على النظام الإداري والأكاديمي للمؤسسة التعليمية، وكيفية اختيار البرامج الدراسية، وإجراءات التسجيل في المقررات التي يختارونها، وإجراء معادلة المواد الدراسية التي سبق لهم دراستها، وضوابط الانتقال بين برنامج دراسي إلى آخر، وإجراءات دفع الرسوم، ومهام المشرفين وأمناء المراكز الأكاديمية. ذلك أن الإرشاد الجيد يعد الضمانة الرئيسية لنجاح فلسفة النظام الدراسي المتبع في التعليم الافتراضي ؛ فالمرشد يمثل حركة الوصل الجيدة بين المتعلم ومؤسسة التعليم، باعتباره الشخص المسؤول عن إرشاد وتوجيه الدارسين،

ويعد دوره محورياً في إدارة وتنظيم وتنسيق عملية التعلم الحادثة في هذا النمط، وخاصة إذا كان فاهماً لواجباته، حيث يمكنه مساعدة الدارسين على تطوير قدراتهم وإمكانياتهم، وعلى اكتشاف كفاياتهم الخاصة، إضافة إلى الإجابة على استفساراتهم وحل مشكلاتهم، وتوظيف الوسائط التعليمية في اللقاءات الأسبوعية، وإعداد الواجبات التي تعمق التعلم الذاتي، وتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة.

وعلى الرغم من اختلاف مسميات هذا المقوم ما بين المشرف الأكاديميAcademic Supervisor، ومرشد الطلاب Student Adviser، والمشرف على هيئة التدريس Staff Tutor، والمستشار Counselor، إلا أن معظم مؤسسات هذا التعليم قد اتفقت على استخدام ثلاثة مصطلحات، هي (الميسر- المشرف- المساند)، رغم وجود فوارق في الاستخدام، فالميسر الأكاديمي هو الشخص الذي يقوم بتسهيل كل ما يتعلق بعمليات قبول الطلاب، وينظر إليه على أنه ضابط اتصال بين المؤسسة والمجتمع، على أساس أنه يقوم بعدة مهام، مهمة موظف العلاقات العامة، ومهمة استقبال الدارسين سواء الذين يزورون موقع المؤسسة التعليمية لأول مرة أو للدارسين فيها. والمشرف الأكاديمي فانه غالباً ما يطلق على الشخص الذي يتم تعيينه لكل مجموعة من الدارسين، يرشدهم ويوجههم ويقدم لهم ما يحتاجون إليه من خدمات تتعلق بدراستهم، ويتواصل معهم عن طريق الهاتف أو الفاكس أو البريد الالكتروني، بالصورة التي تكسر عزلة الدارسين، وتجعلهم يشعرون بالانتماء إلى المؤسسة التي ينتسبون إليها مما يساعدهم على فهم المادة العلمية، بحسن توجيه المشرف لهم وتشجيعهم على البحث والدراسة وكيفية التعلم الذاتي. أما المساند التعليمي فيطلق على الشخص الذي يتولى عملية المساندة التعليمية Scaffoling Etayage والتي تعرف على أنها "عملية مصاحبة لعملية الاكتساب تساعد على تحقيق تعلم معين، وتمر بمجموعة من العمليات، معرفة مدى استعداد المتعلم للقيام

بالتعلم، وضبط درجة الحرية الممنوحة للمتعلم في اختيار التعلم، وتوجيه المتعلم نحو هدف واضح ومحدد، ولفت أنظار المتعلم إلى مميزات ما يتعلمه، ومراقبة إحباطات المتعلم والسيطرة عليها، ثم تقديم نماذج للحلول وليست الحلول ذاتها". (٦٧)

وإنه مهما كان المسمي الذي عليه فإن هناك عدة مهارات تلزم لنجاحه في تحقيق فلسفة التعليم الافتراضي داخل المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، وقد حصرتها (نهى عبد الكريم، ٢٠٠٥) في:-(٦٨)

١- مهارات فكرية، تشير إلى المعرفة الشاملة والمتكاملة حول أمرين اثنين هما العلم والدراية بالمادة الدراسية وطبيعة التعليم الافتراضي.

٢- مهارات إدارية وتتمثل في القدرة على التخطيط والتنظيم الجيد لعمله، بحيث يستفيد من الوقت ضمن سياق التسهيلات والخدمات المتوافرة في المركز.

٣- مهارات التواصل وتتضمن القدرة على التفاعل مع كل من له علاقة بالعملية التعليمية من إداريين وهيئة تدريس وطلاب.

٤- مهارات إرشادية وتتضمن القدرة على فهم نظام التعليم الافتراضي ومتطلباته.

٥- مهارات القياس والتقويم وتتضمن تصميم الاختبارات والمقاييس، والاستفادة منها في عمليات التقويم وتفسير النتائج.

٦- مهارات البحث العلمي التي تعين على دراسة ما قد يعوق التعليم الافتراضي عن تحقيق أهدافه، والمساهمة في اقتراح الحلول المناسبة للقضاء عليها، ليصبح هذا التعليم قادراً على الوفاء بأهدافه.

<u>أما المقومات المادية اللازمة للتعليم الافتراضي فإنها تتضمن أمرين أساسين:</u> <u>توفير بيئة الكترونية</u>، وتصميم المقررات الكترونيا. والأمر الأول يشير إلى كل ما يتعلق بتوفير جاهزية الكترونية في البيئة التي يقدم فيها التعليم الافتراضي؛ ذلك أن دراسة هذه البيئة من احتياجات وتصميم وبناء وفق متغيرات النظريات التربوية وفلسفاتها والمتغيرات السيكولوجية والمتغيرات في تكنولوجيا المجتمع وثقافته يعد من الأمور المهمة، نظراً لما تتطلبه من مقومات. المتطلب الأول منها يتمثل في توافر حاسب آلي. هذه الوسيلة التي صممت لاستقبال المجاميع الكبيرة من البيانات بشكل آلي، وتخزينها ومعالجتها في شكل نتائج ومعلومات مفيدة وقابلة للاستخدام، بموجب مجموعة من البرمجيات تساعد في التعامل مع هذه المعلومات، ليس في اتجاه واحد بل في عدة اتجاهات يمكن تحديدها في بناء قواعد معلومات داخلية، والبحث بالاتصال المباشر، والبحث باستخدام أقراص الليزر، والطباعة والنشر، وبناء شبكات محلية للمعلومات، وذلك لتيسير استخدامه في العملية التعليمية، باعتباره يساعد في تحقيق تعليم أسرع وأفضل، ويراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، ويساعد في تقويم المتعلم نفسه بنفسه، ويسهل تحليل استجابات المتعلم ومقارنتها باستجابات الآخرين، ويعمل على تحقيق التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية.(٦٩)

والمتطلب الثاني يتمثل في توافر الانترنت الذي يعد نقله حضارية يتم بواسطتها تقديم خدمات هائلة من المعلومات على الشبكة العالمية والتي تعرف على أنها "شبكة عالمية تربط الحواسب والشبكات الصغيرة ببعضها عبر العالم، من خلال خطوط نقل مختلفة كالخطوط الهاتفية أو الأقمار الصناعية أو الألياف الضوئية وغيرها، بهدف تأمين الخدمات الحاسوبية الحديثة بشكل مبسط وجذاب في شتى أنحاء المعمورة، والذي يتم وفق

نوعين من البروتوكولات: بروتوكولات النقــل والــسيطرة Protocol Transfer and Control، وبروتوكولات انترنت Internet Protocol، ويرمز لهما بـــ "TC/IP".(٧٠)

فالانترنت يمثل الطريق السريع للمعلومات، ويعد مقوماً أساسياً من مقومات التعليم الافتراضي، لأنه يقدم أمثلة واقعية للمعرفة المتكاملة، ويسهل التعلم الفردي، ويتيح الفرص المناسبة للتوجيه عن بعد، ويتيح الاتصال بمصادر المعلومات المتنوعة، ويقــدم أســاليب تعلم مختلفة تناسب فئات المتعلمين، ويعد وسيطاً تدريسيا محايداً ثقافياً وعرقيــا، ويقــدم معلومات مباشرة لاتتاح لمصادر التعلم الأخري، ويثير التحدى عند المتعلمين من خــلال البحث عن الإجابات في مصادر المعلومات الالكترونية، وكل هذا في الوقت الذي يتناسب مع ظروفهم. وقد تزايدت أهميته نتيجة تضاعف قدراته كل ستة أشهر نتيجة للتطور فــي تقنياته والتي أدت إلى ما يعرف ب Internet 2. وهو انترنت يختص بــالتعليم والــتعلم يعتمد على سرعة فائقة تعرف بـــ Metamedia، ترتب عليه تعدد الفوائد التعليمية التــي حددها (Steve Rgan & Others, 2000) في:- (٧١)

١- توزيع الوسائط التعليمية التقليدية إلى صفحة بيانات مباشرة كي يستطيع المتعلمــون الوصول إليها.

٢- إتاحة الوصول إلى كتل المعلومات وقواعد البيانات على الشبكة، والتحدث مع الآخر والمشاركة في جماعات الحوار والمناقشة، وإرسال الأسئلة بالبريــد الالكترونــي أو تقديم تعيينات الكترونيا.

٣- تزويد المتعلمين بمسارات لتحديد موقع المعلومات المتعلقة بتعيين ما، أو موضوع من أجل المراجعة.

٤- ربط المتعلم بقراءات إضافية من المواقع الموجودة على الشبكة وتوصيله إلى قواعد البيانات ذات العلاقة.

٥- تمكين المتعلم من الاستماع والمشاهدة لما تعلمه لعدد من المرات في أي وقت يراه.

٦- توافر الاستعانة بمصادر لغوية كثيرة تتوافق ومستويات الدراسين المختلفة.

٧- تمكين المتعلم من إرسال تعليقاته وأسئلته إلى نظام ثم تلقى الإجابة عليها.

كما ترتب عليه تنوع الخدمات التي يقدمها وتسهل من عمليات التعليم الافتراضي من مثل خدمات البريد الالكتروني E.mail التي تستخدم في إرسال الرسائل وملفات البيانات والمعلومات وغيرها بالوسائل الالكترونية من أحد الحاسبات ذات الوصول التشابكي مع غيره من الحاسبات. والنهاية الطرفية المستلمة تكون مجهزة عادة بمساحة اختزانية أو صندوق بريد، حيث تودع الرسائل ويستطيع المستفيد قراءتها على الشاشة حسبما يشاء، على أن يقوم بطباعتها أو بتحميلها على القرص أو حتى حفظها. وخدمات الويب World Wide Web (WWW) وهو نظام برمجي عملاق يعمل على شبكة الانترنت، يشتمل على نصوص حية، لا تحدها حدود، وتتألف من مستندات منتشرة حول العالم وترتبط فيما بينها، حيث يعتبر الانترنت هو الأجهزة والمعدات، والويب هو البرنامج التطبيقي. وخدمات التخاطب Chat وهو نظام يوفر الحوار بين شخص أو آخر أو بين مجموعة من الأشخاص، وقد يتم عن طريق التخاطب من وإلى، بغض النظر عن الموقع الجغرافي بين الطرفين أو المسافة بينهما. ثم خدمات الفهرسة Archie وهو نظام يشبه إلى حد بعيد بطاقة الفهرسة في المكتبة التي تدل المستخدم على الملف ومكان حفظه ونوعه[٧٢]

وكلها خدمات من شأنها أن تفيد في عمليات التعلم الحادثة في التعليم الافتراضي مـــن مثل:-

١- التواصل بين المعلم والمتعلم من خلال إرسال الرسائل من الأول إلى الثـــاني علـــى موقعه علي شبكة الانترنت، من مثل الموضوعات المراد دراستها، والمهام والأعمال الفصلية المراد إنجازها، والتكليف بأبحاث خاصة.

٢- إرسال المهام الأساسية للمقررات التي يدرسها المتعلم، بحيث يتم تسليم المهمة في أي وقت يراه المحاضر، بالصورة التي تسهل الورق والجهد والوقت.

٣- إمكانية الاتصال بين أطراف العملية التعليمية، سواء أكان اتصالاً أحادي الاتجاه مـــن طرف إلى آخر، أم ثنائي الاتجاه بين أكثر من طرف في وقت واحد.

٤- المساعدة في الاستفادة من خبرات المتخصصين الآخرين في مختلف دول العالم حول الموضوعات العلمية والأكاديمية، والاطلاع على الأبحاث في مختلف المجالات.

٥- تطوير المهارات الأكاديمية من خلال الاتصال مع المؤسسات الأخرى والتعرف على الأنظمة المتبعة بها.

وهناك متطلب ثالث قد تتطلبه الجاهزية الالكترونية للبيئة يتمثل فـــي وجـــود مـــا يعرف بالحجرة الافتراضية Virtual Classroom وهى عبارة عن غرفـــة الكترونيـــة تشتمل على اتصالات لصفوف أو أماكن خاصة يتواجد فيها المتعلمون، ويرتبطـــون مـــع بعضهم البعض، أو مع المحاضر أو المشرف بواسطة أسلاك أو موجات قـــصيرة عاليـــة التردد Micro-Wave Linkage مرتبطة بالقمر الصناعي Satellite الخاص بالمنطقة، ويمكن استخدامه كوسيط تعليمي ذى اتجاهين، مع إعطاء صورة وصوت (يرى ويـــسمع

الطرفان بعضها البعض)، أو كوسيط ذى صورة واتجاه واحد وصوت في اتجاهين (المحاضر يرى ويسمع بينما المتعلم يسمع ويتحاور دون أن يرى).

والمتطلب الرابع يتمثل في المكتبة الالكترونية التي تحتوى على كتب ومصادر للمعلومات الكترونية وغير ورقية، ومصادر للمعلومات على الخط On-Line، وقواعد معلومات أقراص الليزر التي تمتلك المكتبة استخدامها من قبل المستفدين منها، والتي تتضمن قواعد معلومات النص الكامل Ful-Text، والفهرس الموحد، وخدمات الكشف والاستخلاص وأدوات الخدمة المرجعية الأخري، إلى جانب مصادر المعلومات المجانية والمتاحة عبر الشبكة المعلوماتية، التي قد تتخذ شكل التأثير والتأثر. بمعني قيام المكتبة بوضع ما يوجد بداخلها على الشبكة ليكون متاحاً للغير مثلما تنفتح هي على الغير. وهو ما يتطلب توفير الكتاب الالكتروني على الأقراص المدمجة CD.Roms أو الفولبي Disk التي تستطيع أن تختزن كميات ضخمة من البيانات والمعلومات، وتعد بحق وسيلة للتعليم العصري، ويسهل معها نقلها بسهولة إلى الآخر عبر الشبكة أو عبر الخط بالشكل الذي يساعد في تحقيق المقوم الثاني من المقومات المادية اللازمة للتعليم الافتراضي والمتمثل في التصميم الالكتروني للمقررات.

فتصميم المقررات الكترونيا ليس عملاً ارتجاليا، بل إنه يتم وفق شروط موضوعة، وخصائص معينة، ومراحل متدرجة. فأما ما يختص بالشروط فإن الدراسات العلمية قد أجمعت على أن المقرر الذي يصاغ الكترونيا يجب أن:- [٧٣]

١- تتم الصياغة في شكل وحدات تعليمية صغيرة، وتصاغ في كلمات بسيطة وواضحة، وفي جمل قصيرة، وأن تنتج باستخدام وسائل متعددة تضم النصوص والصور

والرسومات، وتحتوي على أنشطة متنوعة تجعل المتعلم إيجابياً ومتفاعلاً مع الموضوع، وعلى التقويم البنائي والتغذية الفورية.

٢- تحتوي على مواد مساندة أو مرجعية تكون مادة للاستزادة والتوسع، وتوضيح ما يرد بها من أمثلة ووجهات النظر الأخري، واستخدامها كأنشطة تمرين أو تدريب أو نماذج مصورة.

٣- تحتوى على محاكاة كاملة لما تعرض له من قضايا واقعية والامتحانات الخاصة بالمقرر، أي يؤدي المتعلم الامتحان وطبقاً لجدول زمني يماثل ما يحدث في الواقع، ويقوم بالتصحيح بنفسه وإعلان النتيجة لنفسه بعد آدائه الامتحانات الافتراضية الموجودة مع المقرر، بحيث يتمكن كل متعلم من معرفة مستواه ونقاط الضعف الحقيقية لديه قبل الامتحانات الحقيقية.

٤- يراعي في وحداته وموضوعاته نظام الدراسة المتبع، خاصة وأن معظم مؤسسات التعليم الافتراضي تتبع نظام الساعات المعتمدة والذي تختلف فيه سعة المقرر باختلاف مقياس الوحدة المعتمدة Modular Credit، ولكل وحدة ساعة معتمدة Credit Hour. ولا بد للمقرر المصاغ الكترونيا أن يراعي عدد الساعات المخصصة له.

٥- يراعي سلوك المتعلم كإنسان بحيث يقوده إلى مواقف البحث والتقدير والنقد واتخاذ القرارات، وحيث لا يوجد سقف لما يتعلمه، أو حدود مرسومة مسبقاً للنمو.

وأما ما يختص بالخصائص التي يكون عليها المقرر المصاغ الكترونيا فإن دراسة (Rebecca Scheckler & Sasha Barab, 2002) قد حصرتها في تحديد الأهداف العامة للمقرر الدراسي، وتحديد الواجبات الدراسية التي يتكون منها المقرر، وتحديد

الأهداف الخاصة بكل وحدة ليتضح ما ينبغي أن يحققه كل دراس بعد فراغه من دراسة الوحدة، وليتمكن من قياس مدى تقدمه فيها واستيعابه لها، وتوضيح بنية المادة التعليمية وأجزائها في المقرر بالصورة التي تساعد المتعلم على دراستها وفق خطة زمنية وعملية، وتوجيه المتعلم إلى أساليب تعلم المقرر والتفاعل مع محتوياته، وعرض المادة التعليمية بطريقة تثير اهتمام المتعلم، وتكثر من استخدام الشواهد والأمثلة والنماذج والتطبيقات العملية مع الأشكال والصور التوضيحية بشرط أن ترتبط بالموضوع وتعبر عنه، وإحالة المتعلم إلى المصادر التي تزيد من فهمه للقضية في مواقع مختلفة على الشبكة [٧٤] فكل هذا يساعد في تنمية ذكاء المتعلم وشخصيته، ويجعل المقرر متواكباً مع شروط الصياغة الالكترونية.

ولكي يتأتى هذا التواكب فإن عملية التصميم الالكتروني للمقررات يجب أن تمر بمجموعة من الخطوات حصرتها الدراسات العلمية في:- [٧٥]

١- تحديد المقررات المراد تصميمها الكترونيا.

٢- إعداد الوصف التفصيلي للمقرر حيث يقوم أحد الاساتذة أو مجموعة من المتميزين في التخصص بتحديد الوصف العام للمقرر، الأهداف العامة له، المحتويات والوحدات والمكونات العامة للمقرر، الأهداف الخاصة بكل وحدة، خطة وأساليب تقويم الدارسين، قائمة بالمصادر والمراجع التي يمكن الاستعانة بها في إعداد المقرر، الخطة والبرنامج الزمني لإعداد المواد التعليمية للمقرر والمهام المتصلة به.

٣- التحكيم والمراجعة للوصف التفصيلي للمقرر، والذي يجب أن يتم في ضوء من اتساقه مع الفلسفة والمبادئ والإطار العام لمنطلقات وتوجهات التعليم الافتراضي ومؤسساته، ومع السياق العام للبرامج والبرنامج المتصل بالمقرر.

٤- تكوين فريق العمل الذي يختص بتأليف وإعداد وتطوير المواد التعليمية للمقرر، على أن يتكون هذا الفريق من ثلاثة أعضاء على الأقل، يكون أحدهم منسقاً للمقرر، يتولى عملية التنسيق الفنية والإدارية بين أعضاء الفريق والمؤسسة التعليمية.

٥- تنظيم اجتماع أو ورشة عمل لفريق العمل، يتم فيها عرض الإطار الفكري الذي يتم في ضوئه التأليف من ناحية، وعرض نماذج لمكونات المادة التعليمية الموجودة على المستوى المحلى والعالمى من ناحية ثانية، ثم الاتفاق النهائي على تقسيم العمل بين أعضاء الفريق والبرنامج الزمني لهم.

٦- التأليف والإعداد والتطوير للمادة التعليمية كتابة على أساس ما تم الاتفاق عليه (المقرر- دليل المقرر- دليل الدراسة- دليل المرشد الأكاديمي- دليل الاختبارات والامتحانات- الخطة الزمنية)، وعلى أن يتم عرضها على أعضاء الفريق لإبداء ملاحظاتهم قبل إرسالها إلى التحكيم.

٧- التحكيم والمراجعة، وذلك بإرسال المادة التعليمية المكتوبة إلى محكم خارجي من أصحاب الخبرة والتميز العلمي والمكانة الأكاديمية العالية في مجال التخصص، بعدها يعود إلى فريق العمل مرة ثانية لإجراء ما قد يتطلبه المحكم من تعديلات عليه.

٨- المراجعة النهائية. والمراجعة هنا تكون لغوية وفنية قبل إحالته إلى فريق التصميم الالكتروني.

وبعد الإحالة يقوم فريق التصميم بتحويله من مقرر مطبوع إلى مقرر الكتروني وفقاً لشروط الصياغة المعتمدة في ذلك. من حيث الوضوح والتناغم والحجم والتتابع والبساطة، على أن يؤخذ في الاعتبار أن التصميم هنا لا يقف عند حد وضع المقرر على Power

Point بل إنه يتم من قبل فريق متخصص يتكون من اثنين من التكنولوجيين، الأول هـو المبرمج المسؤول عن تنقيح البنية التحتية Software للمؤسسة الافتراضـية، والبرمجـة لأكثر الأنشطة الموسعة. والثاني هو الخبير بـ (VRML, HTML)* والـذي يعمـل كضابط اتصال مع الاساتذة الأكاديميين المسؤولين عن إعداد محتوى المقرر، بعدها يـتم وضع المقرر على موقع المؤسسة الافتراضية ليستطيع الدارس الدخول إليه، من خلال ما يعرف أحياناً في بعض المؤسسات التعليمية الافتراضية بمركز مصادر التعلم الالكتروني Learning Resource Center أو مركز المصادر الالكترونية.

متطلبات تحقيق التعليم الافتراضي في مصر

لعل قراءة الإطار المفاهيمي الحاكم لفلسفة التعليم الافتراضي، مـن حيـث مفهومـه وضروريات الأخذ به، والأبعاد الفكرية الموجهة لحركته ولمقومات تحقيقـه، توضـح أن فرص تطبيق هذا النمط المستحدث في التعليم الجامعي المصري ليس بالأمر المـستحيل، ذلك أن الواقع التعليمي المصري قد شهد في السنوات الأخيـرة بعـضاً مـن التوجهـات المستقبلية نّحو هذا النمط إلا أنها مازالت في خطواتها الأولى، وإن مثلت إرهاصاً قوياً من إرهاصات تحقيقه في المستقبل.

ولما كان تصور أي مستقبل لا يمكن أن يتم بدون الانطـلاق مـن الحاضـر بعـد الاهتداء بالماضي، كان لابد من النزول إلى الميدان لتقصي الآفاق المستقبلية لمثـل هـذا التعليم. الأمر الذي استوجب قيام الدراسة بإعداد استبانة مكونة من أربعة عـشر سـؤالاً، استهدفت الكشف عن مدى إمكانية تطبيق التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، وتحديد الضروريات الكامنة وراءه، وأهم المتطلبات التي تلزم لذلك، وإبراز أهم المعوقات أو المحاذير التي يجب أخذها في الاعتبار عند التطبيق. وبعد أن أجريت عمليتا الـصدق

والثبات لهذه الاستبانة الموجودة في الملحق رقم (١) من ملاحق الدراسة، تم تطبيقها على عينة قوامها (٣٢٧) عضو هيئة تدريس، روعي في اختيارها أن تكون ممثلة لأغلبية الجامعات المصرية، ولكافة التخصصات العلمية بها، وبمستوياتها المختلفة (مدرس- أستاذ مساعد- أستاذ)، ولعنصري الذكور والإناث. وذلك وفقاً لما يوضحه الجدول رقم (١) من الجداول الاحصائية الموجودة فى ملاحق الدراسة.

وقد أسفرت نتائج تطبيق هذه الأداة كما يوضح الجدول رقم (٢) عن أن (٨١,٦٥) من عينة الدراسة قد رأوا ضرورة الأخذ بالتعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، مقابل (١٨,٣٤) رأوا عكس ذلك. وذلك بفروق دالة إحصائيا عند مستوى ١.و. وقد علل الذين رأوا ضرورة الأخذ بهذا التعليم بعدة أسباب، جاءت حسب ترتيب نسبها المئوية في الجدول رقم (٣) متمثلة في:

١- إتاحة فرص التعليم العالي لمن فاتهم الالتحاق به بنسبة (٥٦,٩٢).

٢- المساعدة في مواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الجامعي التقليدي بنسبة (٥٣,٥٥).

٣- الاستفادة من الأموال التي تنفق نظير السفر للتعلم في الخارج بنسبة (٥٢,٠٥)

٤- العمل على استحداث أشكال جديدة في التعليم الجامعي المصري بنسبة (٥١,٦٨).

٥- التقليل من الفجوة التكنولوجية القائمة بين المجتمعات بنسبة (٣٨,٩٥).

٦- اعتبار التعليم الافتراضي آلية من آليات التعامل مع المستقبل بنسبة (٣٥,٩٥).

٧- المساعدة في استيعاب الثورة المعرفية والتكنولوجية العالمية بنسبة (٣٤,٤٥).

٨- المساعدة في التأهيل العلمي المستمر لدى المتعلمين العاملين بنسبة (٣٢,٢٠).

٩- المساهمة في تأسيس مجتمع المعرفة بنسبة (٢٥,٠٩).

١٠- وقد أضاف أفراد العينة أن الأخذ بالتعليم الافتراضي من شأنه أن يخلص المتعلم من آفة التلقي السلبي للعلم (٣٣,٣٣)، ويرتقي بالتعلم الذاتي عند الأفراد (٣١,٠٨)، ويتواكب مع تعاظم الأهمية الاقتصادية للمورد المعرفي (٢٦,٩٦) ويمكن من خلاله تفادي الصدمة المعرفية (٢٥,٠٩)، ويتيح للمتعلم فرص الاستمتاع بما يتعلمه (٢٠,٩٧)، ويساعد في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام أفراد المجتمع (١٧,٢٢).

وهي أمور تكاد تتفق مع ما أجمعت عليه التوجهات المعاصرة في هذا الشأن والتي تبرز أن التعليم الافتراضي يستهدف وفقاً لقراءة أهداف مؤسساته المختلفة تحقيق:-

١- توفير تعليم عال الجودة أمام الدارسين بكلفة معقولة يستطيعون تحملها من خلال الانترنت.

٢- مواكبة الانتشار السريع للتكنولوجيا الحديثة التي يجب استخدامها للدخول في المنافسة العالمية.

٣- الاستجابة للضغوط الاجتماعية والسياسية للتوسع في التعليم العالي ليصل إلى أكبر عدد ممكن من الدارسين من جميع الأعمار والمستويات، وفي الأماكن والأدوات التي تتناسب وظروفهم.

٤- التقليل من الضغوط التي يواجهها التعليم العالي التقليدي من خلال (تنويع مصادر التمويل- توقعات الطلاب- إلغاء القيود الزمكانية في التعليم- تحقيق العالمية في إتاحة التعليم لمتعلمين من دول أخري- تلبية احتياجات سوق العمل).

٥- توفير البديل المناسب لطرق الدراسة لعدد كبير من الطلاب غير القادرين على الانتظام في التعليم التقليدي، تلبية لاحتياجاتهم أينما وجدوا وحيثما يرغبون في التعلم.

٦- الاقتصاد في الوقت الطويل المستغرق في أشكال التعليم الأخرى، وفي المباني الضخمة، وفي أعداد العاملين، نظراً لآليات التعامل مع المعرفة والمتابعة المستمرة للتطورات التكنولوجية.

٧- تزايد الفعالية التعليمية وامتدادها من خلال البريد الالكتروني، ولوحات النشرات والبيانات والمحاضرات من خلال الوسائط المتعددة وغيرها بالصورة التي تتيح فرص التفاعل والمشاركة أمام الطلاب.

٨- تحقيق الجودة التعليمية في كل عمليات التعليم (جودة الأداء- جودة الخدمة- جودة الأجهزة).

٩- ردم الهوة التكنولوجية بين المجتمعات وبين فئات المجتمع المختلفة. بالشكل الذي يساعد المجتمع على الوثوب إلى عصر المعرفة والتكنولوجيا.

كما تتفق من ناحية أخرى مع ما أشار إليه (نبيل على ونادية حجازي، ٢٠٠٥) من أهداف تسعى تربية عصر المعلومات إلى تحقيقها، وهي:- [٧٦]

١- تأهيل الفرد لاعتراك الحياة بحسن إعداد الفرد لمواجهة التعقد الذي يسود معظم جوانب الحياة، وتهيئته نفسياً وفنياً لبيئة عمل مغايرة تحيط به، وإيجاد فرص جديدة لاستغلال قدراته بتميزه وتفرده.

٢- إثراء حياة الأفراد بإضفاء المعنى على حياة الإنسان، وإثراء حياته في عمله وفراغه، وتنمية ذوقه الفني، واستشعار بهجة اكتساب المعرفة.

٣- تحقيق المساواة الاجتماعية بالحد من الاستبعاد الاجتماعي،وتحاشى ظهور أنواع جديدة من الطبقيات ذات الطابع المعرفي، وتحقيق التماسك بين أفراد المجتمع وجماعاته، وتنمية الشعور بالانتماء الوطني، والاعتزز بالهوية أمام التحديات التي يفرضها السياق العالمي، مع اقتران تعزيز هويته بتقبل الثقافات الأخري.

٤- تحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة بالحفاظ على حيوية التعليم الذي من طابعه المحافظة، وتنمية الموارد البشرية وإثرائها، وترشيد استغلالها.

٥- تحقيق التفاهم بين الأفراد والمجتمعات والشعوب بالتضامن العقلي والأخلاقي للإنسانية والتواصل بينهم، وتعميق شفافية التفاهم.

٦- تنمية النزعةالأبستمولوجية لدى إنسان الغد، بحيث يدرك كيف تعمل آليات تفكيره، وذلك بجعله واعياً بأنماط التفكير المختلفة، وذا قدرة على التعامل مع العوامل الرمزية، وذا قدرة على التواصل مع الغير؛ بتقبل الواقع المخالف لواقعه والرأي المغاير لرأيه.

أما الذين رأوا عدم ضرورة الأخذ بالتعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، ونسبتهم (١٨,٣٤)، فقد عللوا ذلك حسبما جاء في الجدول رقم (٤) بأن الأخذ بهذا التعليم من شأنه أن يتيح الفرص أمام ذوي القدرات العقلية المنخفضة للحصول على الشهادات الجامعية بنسبة (٨٠,٠)، وبضعف البنية التحتية اللازمة لهذا التعليم داخل المجتمع بنسبة (٧٣,٣٣)، نتيجة أنه يحتاج إلى تكلفة عالية بنسبة (٦٦,٦٦)، وتجعل المتعلم أسير التعامل مع الآلة بنسبة (٦١,٦٦)، ويجعله ينعزل عن المجتمع بنسبة (٥٨,٣٣)، وليس له فلسفة تربوية توجهه داخل المجتمع بنسبة (٤٨,٣٣)، وقد يؤدي إلى مزيد من الطبقية بين أفراد المجتمع بنسبة (٤١,٦٦)، باعتباره يحتاج إلى توافر مقومات عديدة عند المتعلم ذاته قد لا

تتوافر عند كثير منهم، إضافة إلى أنه لا يساعد في تحقيق التفاعل المباشر في العملية التعليمية بنسبة (٧٠,٠)، وأنه من الأفضل توجيه الاهتمام إلى التعليم التقليدي القائم بدلاً من التوجه نحو الأنماط الجديدة بنسبة (٤٥,٠). كما أن البعض قد رأى أنه لا يعرف ما المعنىّ بالتعليم الافتراضي؟ بنسبة (١٨,٣٣).

وبالنظر إلى هذه الأمور يتضح أن الأمر في قبول أو رفض الأخذ بالتعليم الافتراضي تحكمه أبعاد اجتماعية واقتصادية، فمن الناحية الاقتصادية قد لا يتقبل الأفراد مثل هذا التعليم ما لم يُبْد الذين يتولونه تقديراً للتعليم الجامعي القائم ومزيداً من الاهتمام به. ذلك أن إمكانيات الدخول إلى الإنترنت وتجهيزات الاتصال التي يتطلبها التعليم الافتراضي ستظل احتكاراً للنخبة والفئات القادرة اقتصاديا، بالشكل الذي يساعد في ظهور الرأسمالية الطفيلية التي تعمل للكسب السريع، والتي ارتبطت في نشأتها ونشاطاتها بالممارسات الاقتصادية المتسلقة التي لا تسهم في الإنتاج الحقيقي بقدر ما تسهم في الاستيلاء على نصيب وافر من الإنتاج، وهو ما قد يدفع بها إلى مثل هذا التعليم كنوع من الكسب، أو كتعويض عن نقص قد لحق بهم سلفاً. ويجعل النظرة إلى مثل هذا التعليم منحصرة في أنه يخدم نظاماً جامعياً نخبوياً Elitist University System، تتسع معه الفجوة بين الأغنياء والفقراء، من حيث قدرة الأغنياء على حيازة مقوماته وآلياته، فيزداد معه الأغنياء غنى، والفقراء فقراً، وينحدر فيه أصحاب الطبقة الوسطى إلى الطبقة الفقيرة.

ومن الناحية الاجتماعية فإن بعض أولياء الأمور قد يقاومون استخدام أجهزة الحاسب والانترنت، لأنهم يعتقدون أنهم لن يتمكنوا من مراقبة ما يفعله أبناؤهم، ولن يستطيعوا ممارسة أي دور في سبيل منعهم، أو قد يقاومون نتيجة التخوف من أن يصبحوا أحد

أدوات التجارة بالتعليم، التي تؤثر على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، على الرغم مما قد يبدو أنه يتيح وصول كل المتخرجين في التعليم الثانوي إلى التعليم العالي. وهو أمر كثيراً ما يكون مضللاً، لأن النتائج الأكاديمية سوف تتأثر بشدة بالمنبت الاقتصادي والاجتماعي، ومما يدعم هذا التوجه ما ذهب إليه (Don Tapscott, 2002) من أنه قد ينظر إلى أن "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ينصب في غالب الأحيان على توفير مزيد من أسباب الراحة والرفاهية. وإنه لا يجوز الحديث عن فجوات رقمية أو تعليم افتراضي أو الكتروني متقدم ما دامت التكنولوجيا المعلوماتية لم تعالج المشكلات الأساسية للإنسان كالجوع والبيئة والإيدز والحروب وغيرها.(٧٧)

وفيما يتعلق بالصورة المثلى لعمليات تطبيقه في التعليم الجامعي المصري حين إرادة الأخذ به، فقد توصلت الدراسة إلى عدد من الأمور، أولها إن أفضل صورة للتعليم الافتراضي أن يتم تطبيقه في جامعة مستقلة به. فقد أوضحت نتائج الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ١و. لصالح صورة تطبيقه في جامعة مستقلة به، وذلك بنسبة (٥٨,٤٢)، في مقابل (١٦,٨٥) رأوا تطبيقه في التعليم الجامعي القائم، (١٦,٤٧) رأوا تطبيقه بالاندماج مع جامعات افتراضية قائمة بالفعل، ونسبة قليلة (٨,٢٣) رأت تطبيقه في الجامعات الخاصة القائمة، باعتباره نوعاً من أنواع التعليم العالي الخاص. وبمقارنة ما جاء من نتائج في هذا الجدول مع ما أشارت إليه التوجهات الحديثة يلاحظ أن هذه التوجهات تؤكد تباين الصيغ المستخدمة في شكل مؤسسات التعليم الافتراضي. حيث توجد:-(٧٨)

١- مؤسسات تعليم افتراضية بلا جدران University without Walls مثل الجامعة الافتراضية في أفريقيا AVU التي بدئ العمل بها في سنة ١٩٩٧م كمشروع

نموذجي مدعوم من قسم التعليم التابع للبنك الدولي في أفريقيا بالاشتراك مع اثنتى عشرة جامعة أفريقية وأوربية وأمريكية شمالية، ومركزها الرئيسي في نيروبي. ومثل جامعة أنظمة تيلمارات الالكترونية الجديدة Telemart Systems New E. University في سان فرانسسكو بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث يتكون الحرم من شبكة تضم ألف مستخدم للحاسب، يتلقون الإرشاد على مستوى الكليات من حاسب رئيسي.

٢- مؤسسات تعليم افتراضية لها مبانيها المستقلة، للدرجة التي جعل بعضها يتفنن في استخدام التكنولوجيا الرقمية في إبراز الواجهة الالكترونية الخاصة بها، مثل جامعة سوزين كونيسلان الافتراضية في استراليا Universtiy Southern Queenland التي سهلت على الطلاب وغيرهم التفاعل مع الجامعة بصورة جيدة.

٣- مؤسسات تعليم افتراضية اعتمدت على المباني الخاصة بمؤسسات التعليم التقليدية القائمة، ولكنها اتجهت إلى الافتراضية على مراحل، تبدأ بتوفير البنية الأساسية (المعوقات المادية) اللازمة للتعليم الافتراضي، وتمر بتوفير تعليم يتواكب مع الأجيال التي مر بها هذا التعليم حتى يصل إلى الجيل الخامس الذي يعتمد على نموذج التعلم الذكي المرن، مثلما اتخذته جامعة أورجون الافتراضية Virtual University of Oregon.

٤- اعتماد مراكز داخل الجامعات التقليدية تعمل كوكالات للتعليم الافتراضي مثل "مركز التعليم المرن" في جامعة جنوب استراليا الذي قدم بنية أساسية للتعليم من خلال التقنيات الحديثة، أتاح للطلاب إمكانية الوصول إلى موارده، من خلال المتصفح المعياري المتاح على شبكة الويب، والذي يحتوي على برمجيات المقررات التعليمية.

ومن خلال هذا المركز الذي أطلق عليه شبكة جامعة جنوب استراليا الافتراضية عام ١٩٩٤م، أنشئت شبكة التعليم الاسترالية Edna لتجميع الموارد التعليمية الالكترونية وتوزيعها لتكون مركزاً لتنسيق وتوزيع قاعدة بيانات مواد التعلم المنتج في قطاعات التعليم العالي.

٥- ضم أكثر من جامعة قائمة مع بعضها البعض وجعلها افتراضية، مثل الجامعة الافتراضية الكندية Canadian Virtual University التي كانت في الأصل ست مؤسسات هي: كلية مونت الملكية Mount Royal College التي تقع في كالجاري بمقاطعة البرتا، وكلية جورج براون George Brown College التي تقع في اونتاريو Ontario، وكلية كاياس Kayas College التي تقع في مدينة Little Red River بمقاطعة البرتا، وجامعة كولومبيا البريطانية University of British Colombia بمقاطعة كولومبيا البريطانية، وجامعة كوين Queen's University بمقاطعة اونتاريو، ثم جامعة أثابسكا Athabasca University بمقاطعة البرتا.. ومثل جامعة Next Ed الافتراضية التي تأسست عام ١٩٩٨م وتضم (٢١) جامعة من جامعات كندا وهولندا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة وأمريكا وهونج كونج.

والأمر الثاني يؤكد أن أفضل تطبيق للتعليم الافتراضي يكون في مرحلة الدراسات العليا. فقد أشارت نتائج الجدول رقم (٦) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ١.و لصالح تطبيقه في مرحلة الدراسات العليا بنسبة (٤٦,٠٦) في مقابل (٢٨,٤٦) رأوا تطبيقه على مستوى درجة الليسانس أو البكالوريوس، إضافة إلى وجود نسبة (٢٥,٤٦) رأت أفضلية تطبيقه في المستويين معاً (الليسانس والبكالوريوس - الدراسات العليا)، لأن القصد من الأخذ بهذا النمط كما وضح من نتائج الجدول رقم (٣) السابق، المساعدة في

إتاحة فرص التعليم الجامعي لمن فاتهم فرص الالتحاق به، والتقليل من الضغط المتزايد على التعليم الجامعي التقليدي. ومن ثم فإن قصره على مرحلة الدراسات العليا قد يفقده أحد أهم مبررات تواجده، ولا يتواكب مع التوجهات التربوية المعاصرة التي أشارت إلى امتداد برامج هذا التعليم لتشمل كل المستويات التعليمية حتى على مستوى التعليم قبل الجامعي. حيث أكدت على أن المستويات الدراسية في التعليم الافتراضي تنقسم في هذا الشأن إلى برامج للدرجة الجامعية الأولى ومدتها من أربع إلى خمس سنوات يحصل الطالب بعدها على درجة البكالوريوس في العلوم .B.S.C، أو درجة البكالوريوس في الآداب والفلسفة .B.A، وبرامج على مستوى الدبلومات لمدة عامين، وبرامج على مستوى الماجستير، كما يحدث في الجامعة الافتراضية في افريقيا African Virtual University [٧٩]. وإنه إن كان أكثر هذه المستويات يرتبط بالدرجة الجامعية الأولى، إلا أن هناك بعض المؤسسات تقدم برامجها على مستوى الدراسات العليا فقط (دبلومات- ماجستير- دكتوراه) مثل جامعة مونتيري الافتراضية بالمكسيك Virtual University of Monterrey التي تقدم برامج تمنح بموجبها خمس عشرة شهادة ماجستير باستخدام الاجتماعات الهاتفية Teleconferencing والانترنت وتصل إلى أكثر من (٥٠,٠٠٠) طالب في (١٤٥٠) مركزاً تعليمياً في أنحاء المكسيك، فضلاً عن (١١٦) مركزاً موزعاً على بقية بلدان أمريكا اللاتينية [٨٠] كما أن قليلا منها يقدم على مستوى مراحل التعليم العام، مثل برامج التربية الافتراضية في مدرسة ماساسوتش الافتراضية Massachusetts Virtual School، ومدارس ستار الافتراضية Star Virtual School، ومدرسة فلوريدا الافتراضية .Florida Virtual School[٨١]

والأمر الثالث يبرز إمكانية تطبيق هذا التعليم في مختلف التخصصات الدراسية (علمية، نظرية). فقد عكست استجابات أفراد العينة في الجدول رقم (٧) نوعاً من

التقارب، حيث رأى (٣٦,٣٢) تطبيقه في التخصصات العلمية، (٣٧,٧١) رأوا تطبيقه في التخصصات النظرية، في حين رأى (٣٥,٩٥) إمكانية تطبيقه في كلا التخصصين. وهي استجابات تؤكد أن القضية هنا لا تكمن في نوعية التخصص، بقدر ما ترتبط بالجاهزية الالكترونية اللازمة لبيئة هذا التعليم، وخاصة فيما يتعلق بإنتاج المواد التعليمية الالكترونية، حيث تشير قراءة التوجهات المعاصرة فيما يتعلق بمجالات وبرامج الدراسة التي تقدمها مؤسسات التعليم الافتراضي اشتمالها على كافة التخصصات العلمية والأدبية طبقاً لطبيعة كل مؤسسة، إلا أنه توجد في هذا الشأن عدة خبرات. أولها ما يعرف ببرامج التعليم الافتراضي النوعي، وهو عبارة عن جامعة افتراضية صغيرة تختص بحقل معرفي أو مهني معين، بحيث تضم عدداً من الكليات المتخصصة في هذا الحقل المعرفي، بالصورة التي تحقق التعاون بينها، ويحقق صفة التجانس في مقررات متشابكة وفي هيئات تدريسية تجمعهم وحدة العلم والعمل والهموم المشتركة، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى الفعالية التعليمية نتيجة أن أعضاء كل كلية أو جامعة هم في أسرة واحدة، تشدهم علاقة عضوية في مؤسسة تعليمية خاصة بهم، تمثل لهم مجتمع زمالة Collegium، وتتكثف جهودهم بشكل جمعي ومنظم في مجالات العلم (تدريساً- بحثاً- إنتاجاً). كما يؤدي إلى التنافس باعتبار أن كل كلية تجتهد في إبراز نواحي تفوقها عن مثيلاتها في البعد عن النمطية في مجالات التدريس والمستوى العلمي والآداء الخدمي، إضافة إلى أنها تؤدي إلى الانتشار حين تغطي بيئات كثيرة ومتعددة داخليا وخارجياً نتيجة لما تحظى به من سمعة علمية. (٨٢)

وثانيها وجود برامج في التعليم الافتراضي مقدمة لفئات خاصة غير تقليدية، من مثل ما قامت به جامعة بارك Park University منذ يناير ٢٠٠٠بتطوير برامجها للتعليم عن بعد في مدرسة للتعليم الممتد بولاية ميسوري الأمريكية من برامج تستخدم

اللقاءات المباشرة لتعليم الطلاب العسكريين وإعدادهم بصفة متعجلة لا تتعدى ثمانية أسابيع إلى برامج افتراضية عن بعد موضوعة على On- Line، ونجحت من خلالها في اجتذاب عدد كبير من الدارسين، تلبية منها لاحتياجاتهم واحتياجات المجتمع [٨٣] ومن مثل البرامج الالكترونية التي قدمتها شركة Software في مجال التأثيرات البيئية والتراكيب المجتمعية، وقامت باستثمارها داخل جامعات كثيرة، إلى أن أنشئت الجامعة الافتراضية البيئية بتوظيف هذه البرامج وطرحها على شبكة الانترنت أمام الراغبين في دراستها بجودة عالية، والحصول على الدرجات العلمية بها [٨٤]. ومن مثل قيام كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بولاية نيويورك الأمريكية بتقديم برامجها الافتراضية على الخط لتعليم المعلمين والتحاقهم بالدورات التدريبية التي تعقدها وتتيح من خلالها فرص المناقشة أمام الملتحقين بها عبر الخط.

وثالثها قيام بعض المؤسسات بوضع برامجها المتخصصة على الشبكة، لا لقصرها على طلابها فقط بل لتتيح أمام طلاب الجامعات التقليدية محاكاتها، فعلى موقع Http:/www.physics wvstout ed/hysapplets يوجد برنامج في علم الفيزياء يمكن للطالب من خلاله محاكاة كثير من التجارب المعملية في بعض مجالات الفيزياء كالبصريات والكهربية والمغناطيسية، وتتيح له مدى واسعاً من المرونة لمحاكاة عدد كبير من التجارب والتحكم في متغيراتها، كما يتيح له فهم كثير من الحقائق والمفاهيم والنظريات والتدريب على كثير من مهاراتها. وعلى موقع Http:/ www. Sumanasinc.com/web content/ anisamples/ chemistry يوجد برنامج في الكيمياء يتيح للمتعلم أمثلة لبعض أنواع التفاعلات الكيميائية الحية، يمكن من خلالها مشاهدتها وفهمها بل وإمكانيات محاكاتها. كما يوجد على موقع Http:/ www.cellsalive.com يوجد برنامج للأحياء يمكن للمتعلم من خلاله رؤية تركيب

الخلية النباتية والحيوانية والبكتيرية بصورة مجسمة، وفهم دورة حياتها وتتابع أدوارهـــا، وكيفية تكوين الأجسام المضادة. كما قامت جامعة الينوي الأمريكيـــة مـــن خـــلال قـــسم الميكانيكا النظرية Atm، وقسم الكيمياء Chems بوضع نمـــاذج مـــن مقرراتهـــا علـــى الشبكة، مستخدمين في ذلك لغة Java وواجهة التفاعل الرســومية Cgl، مـــع مجموعـــة برمجيات لدعم التصفح تمكن الدراسين من التفاعل (٨٥).

والأمر الرابع يؤكد على أن أفضل نظام دراســي يتوافـــق مـــع طبيعـــة التعلـــيم الافتراضي حسبما أشارت إليه نتائج الجدول رقم (٨) هو الأخذ بنظام الساعات المعتمـــدة، وذلك بنسبة (٥٠,١٨) في مقابل (٣٦,٧٠) رأوا إمكانية الأخذ بنظام الفصلين الدراســيين، (١٣,١٠) رأوا الجمع بين أكثر من نظامين دراسيين. وهي مؤشرات تؤكد مدى التوافـــق مع التوجهات التربوية المعاصرة التي تأخذ بالساعات المعتمدة في هذا الـــنمط التعليمـــي ليتحقق معها توثيق الصلة بين الدراسين بعضهم البعض، وبينهم وبـــين أعـــضاء هيئـــة التدريس والمرشدين، ويتم من خلالها التقليل من الفاقد الاقتصادي في التعلـــيم، ويـــساير التطورات المعرفية التربوية التي أكدت وجود نوع من التفاعل الحي قـــد يحـــدث حـــين استخدام الطريقة المباشرة (المتزامنة) التي يجتمع فيها كل أطراف العملية التعليميـــة فـــي وقت واحد، حيث تقوم المؤسسة التعليمية ببث برامجها حية، ويستطيع أى طالب من خلال دخوله على موقع الجامعة الاستماع إليها والتواصل مع الأساتذة وطرح الأسئلة، أو مـــن خلال تخصيص ساعات مكتبية (إرشادية) من قبلها في مواقيت ثابتة يـــتمكن بواســـطتها الطالب من الاتصال باستاذ المقرر للاستفسار المباشر منه ومحادثته.

كما تؤكد هذه التوجهات الحديثة أن بعض مؤسسات التعليم الافتراضي قـــد تقـــوم بالمزج بين الطرق التقليدية المتبعة في التعليم عن بعد والطرق التكنولوجيـــة المتقدمـــة،

حيث تتيح الجامعة الافتراضية في أفريقيا مزيجاً من أشرطة الفيديو للجلسات الدراسية التفاعلية بين الاساتذة والطلاب، واللقاءات الحية بطريقة الفيديو ذى الاتجاه الواحد One Way Video، بطريقة البث الستالايتي السمعي الرقمي ذى الاتجاهين Two Way Audio Digital Satellite Broadcast، بطريقة التأثر بواسطة البريد الالكتروني Email Interaction، وكل ذلك مدعوم بما تقدمه في المكتبة الرقمية من مجلات كاملة النصوص، فضلا عن قيامها بوضع أدلة بالموضوعات ذات الصلة على الشبكة. أو قيام البعض الآخر بإرسال أدلة إرشادية إلى ملفات الطلاب على مواقعهم الالكترونية مثل جامعة UkOU التي تتفاعل مع طلابها من خلال عدد من الأدلة من مثل: كيف تستعد للدراسة؟ Preparing to Study، ودليل التعليم المستقل A Guide to Learning Independently ، وكيف تقوم بمشروع بحثي Doing Your Research Project. أو اتباع ما يعرف بالتعلم الموزع Distributed Learning، والذي يعني خليطاً من التفاعل وجها لوجه، وتعليماً على الخط، ويتم في مكان العمل، مثل جامعة ولاية كاليفورنيا الأمريكية التي تقوم بإنتاج موديولات Modules المقرر المبنية على الفيديو المصور، وإرسالها إلى الطلاب ليتلقفوها على أجهزتهم الحاسوبية.(٨٦)

وهذا التعدد في صيغ التفاعل يؤكد مدى ارتباط ذلك بقدرة مؤسسات التعليم الافتراضي على إدماج التكنولوجيا الرقمية في مجمل المنظومة التعليمية بها من ناحية، ويبرز من ناحية أخرى أن التوجه الحاكم لفلسفة التعليم الافتراضي يجعل الأمر في يد المتعلم ذاته، حيث تكون مصادر التعلم متعددة أمامه، ويقوم المتعلم بالتعلم من خلالها خطوة بخطوة، حيث توجد أمامه عدة اختبارات ذاتية الخطوة وراء كل وحدة، بحيث لا ينتقل المتعلم إلى الوحدة الجديدة إلا بعد أن يختبر نفسه فيما سبق، وهو ما يجعله يجمع بين التعلم النظري والممارسة الفعلية والمحاكاة، ويقدم لنفسه أنماطاً من التغذية الراجعة

التي تتيح له التعرف على ما إذا كانت استجابته صحيحة أم خاطئة، بل وقدرته على التحكم في سرعة التعلم، وهو ما يعني حسن رقابة الذات والتدعيم الفوري لها.

والأمر الخامس يؤكد على ضرورة تنويع فئات الطلاب الملتحقين بالتعليم الافتراضي. فقد توصلت نتائج الجدول رقم (٩) إلى أنه على الرغم من تنوع فئات الطلاب التي تستطيع الالتحاق بالتعليم الافتراضي، إلا أنه يشترط فيها أن يكون الطالب حاصلاً على شهادة الثانوية العامة وذلك بنسبة (٤٩,٨١)، سواء أكان من العاملين بنسبة (٢٥,٠٩)، أم من طلاب الجامعات التقليدية القائمة بنسبة (١٦,١٠). كما أشارت نسبة قليلة (٨,٩٨) إلى إتاحة الفرص أمام المتفوقين من الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية الفنية شريطة أن تجرى لهم من الاختبارات ما يمكن الحكم في ضوئها على مدى استعداداتهم الجادة للدراسة.

والأمر السادس يبرز أن أفضل ما يكون عليه عضو هيئة التدريس أحد المقومات الرئيسية التي يقوم عليها التعليم الافتراضي أن يكون عضو هيئة التدريس دائماً أو مثبتاً. فقد أشارت نتائج الجدول رقم (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ا.و لصالح كون عضو هيئة التدريس عضوا مثبتا في وظيفته بنسبة (٤٤,٥٦)، في مقابل (٤٢,٦٩) رأوا أن يكون منتدباً من جامعة تقليدية قائمة، (١٢,٧٣) رأوا أن يكون محترفاً في تخصصه العلمي ويمكن الاستعانة به من أية جامعة، محلية كانت أو أجنبية، والحقيقة أن هذه النتائج تبرز أن الفارق لا يمكن في نوعية الأستاذ بقدر ما يكمن في مدى قدرته على أداء الأعمال، سواء أكان لكل الوقت أم لبعض الوقت. ففي كل الوقت يسمى بالأستاذ الدائم Full Time Staff وهو الذي يعمل في مقر الجامعة بكلياتها المختلفة، أو في بعض المكاتب الإقليمية ودوره الأساسي يكمن في وضع المناهج والقرارات، أما في بعض

الوقت فإنه يسمى بالأستاذ المنتدب Part-Time Staff وهو الذي يعمل من كليته أو معهده، ويمكنه القيام بعمله من منزله أو مكتبه، وذلك عن طريق وسائل الاتصال المتقدمة التي توفرها الجامعة له.

أما الأمر السابع والمتعلق بنظام التمويل في التعليم الافتراضي حين يتم الأخذ به، فإن الجدول رقم (١١) قد أوضح ضرورة أن يكون تمويلاً ذاتياً من خلال ما يدفعه الطلاب من مصروفات بعيداً عن تكليف الدولة بأية أعباء بنسبة (٣٢,٢٠)، وذلك عن طريق الشراكات مع الهيئات والمؤسسات المجتمعية بنسبة (٢٨,٠٨)، أو بنظام التأمين والسندات التعليمية بنسبة (١١,٩٨) وهو نظام تقوم الحكومة فيه بإنشاء بوليصة تأمين، أو طرح سندات لتعليم الأفراد، يقوم بشرائها المتعلمون أو أولياء أمورهم، بحيث يتم تسديد قيمتها على أقساط ميسرة، ويتم تسديد كامل قيمتها إلى مؤسسات التعليم الجامعي. أو الأخذ بنظام الكوبونات التعليمية كمنحة أو قرض بنسبة (٢٠,٩٧) وهو نظام يقوم فيه المتعلم بالحصول على كوبونات بقيمة معينة تعادل تكاليف تعليمه في الجامعة، على أن يستخدمها في دفع المصروفات الدراسية ويقوم بتسديدها بعد تخرجه. والمهم في هذا الأمر التأكيد على أمور أربعة: الأول تأمين مصادر التمويل مهما كان مصدره، حكومياً أو ذاتياً. والثاني حسن توزيع المصادر على التخصصات والأنشطة المختلفة بالجامعة. والثالث استخدام وتوظيف هذه المصادر في البنود المختلفة، أما الرابع فيتمثل في التقويم والمراجعة لما تم تنفيذه، تدعيماً للإيجابيات وتلاشياً للسلبيات والمعوقات وفق مبدء المحاسبة أو المساءلة.

وإنه فيما يتعلق بالمعوقات التي تواجه تطبيق التعليم الافتراضي داخل المجتمع المصري، فقد أوضحت نتائج الدراسة في الجدول رقم (١٢) أن أفراد العينة قد رأوا

وجود عدد من المعوقات قد تحول دون الأخذ بالتعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، يمكن الإشارة إلى بعضها في:

١- غموض الفلسفة الموجهة للتعليم الافتراضي في أذهان كثير من الأفراد، وذلك بنسبة (٧٣,٤٠). وهو ما أدى إلى اضطراب الدماغ المغذي للعملية التعليمية بكاملها، الذي من شأنه أن يصيب السياسات المنظمة للتعليم الافتراضي بالخلل، ذلك أن السياسة التربوية السليمة هي التي تتم من خلال فلسفة تربوية تم وضعها على أسس سليمة استناداً إلى الفلسفة الاجتماعية السائدة.

٢- ضعف الجاهزية الالكترونية التي يحتاجها التعليم الافتراضي بنسبة (٥٤,٦٨). فوفقاً لمؤشر الجاهزية الرقمية لعام ٢٠٠٤ الذي يعتبر مقياساً لتقويم وضع البيئة الالكترونية الرقمية، وملاءمة البنية التحتية للمعلومات والاتصالات، فقد جاءت مصر في المرتبة رقم (٥١) على مستوى العالم. نتيجة عوامل عديدة ذكر بعضاً منها التقرير الاستراتيجي العربي لعام ٢٠٠٤ في "ضعف دور الحكومة، وانتشار الفقر، وقلة الاستقرار الاقتصادي، وقلة ثقة المستهلكين في التسوق الالكتروني، وفقد الثقة بدرجات الأمان في الدفع الالكتروني، ونقص وجود تسويق لتوضيح فوائد التعليم الافتراضي، وضعف تطبيق خدمات الشبكة الدولية للمعلومات، إضافة إلى ضعف التمويل المخصص للإنفاق على قطاع تقنية المعلومات".

٣- القصور في الوعي التكنولوجي داخل المجتمع بنسبة (٤٩,٤٣). وهو قصور يرجع إلى قصور في العملية التربوية ذاتها، نتيجة قلة المؤهلين تأهيلاً كافياً في مجال التكنولوجيا التعليمية، وحداثة وسرعة تطور المجالات المرتبطة بها، والتكلفة المادية لاقتناء برمجياتها وأجهزتها، وقلة الحماس لدى قادة العمل التربوي لقلة قناعتهم

بنتائجها، وربط مجال هذه التكنولوجيا بالوسائل التعليمية التقليدية ووسائل الإيضاح، وسيادة أسلوب وثقافة اللفظية والتلقين في تعليم التكنولوجيا مع قلة الممارسة والتطبيق، ووجود نوع من المحافظة على ما هو قائم والخوف من الجديد ومقاومته، إضافة إلى غياب السياسات التعليمية المتطورة والمرنة التي تأخذ بعين الاعتبار جميع مدخلات المنظومة التربوية وعملياتها ومخرجاتها

٤- الافتقار إلى اللغة الأجنبية التي يحتاجها التعليم الافتراضي بنسبة (٤٩,٠٦) حيث إن معظم مقومات هذا التعليم الأساس فيها التعامل مع الإنترنت والشبكة العالمية والتي تمثل اللغة الأجنبية فيها العامل الأكثر أهمية، وافتقار المتعلم في التعليم الافتراضي لمهارات التعامل مع هذه اللغة قد يعوقه عن الاستمرار في هذا التعليم أو حتى في مجرد الالتحاق به.

٥- افتقار المتعلمين لمهارات التعلم الذاتي بنسبة (٤١,٥٧) حيث أنهم نتاج نظام تعليمي لم يحسن إعدادهم وفق ما يتطلبه هذا التعلم من مبادئ ومهارات.

٦- ضعف التعاون والتنسيق بين مؤسسات التعليم التقليدي ومؤسسات التعليم الافتراضي بنسبة (٣٥,٩٥) وهذا أمر طبيعي نظراً لأن مثل هذا التعليم الافتراضي لم يتم الأخذ به بعد.

٧- ضعف مصادر التمويل اللازم للتعليم الافتراضي بنسبة (٣٥,٤٥).

٨- الانشغال بالدعائية لا بجوهر التعليم الافتراضي بنسبة (٢٥,٠٩) وهو أمر قد يدفع بالمجتمع إلى اتخاذ هذه الدعائية كمؤشر للتقدم الحادث داخل المجتمع، وكوسيلة للتعامل مع معطيات المستقبل، لا عن حقيقة بل برفع الشعارات والتوصيات والمواثيق في الوقت الذي لا يفعل فيه إلا القليل.

٩- وقد أضاف أفراد العينة عدداً آخر من المعوقات التي تحول دون التطبيق، منها ضعف الثقافة العلمية والتكنولوجية بنسبة (٣٠,٧١)، وتردد بعض المتعلمين من الاستمرار فيه بنسبة (٢٠,٩٧)، والتخوف من بعض المخاطر التي قد تنجم عن تطبيق التعليم الافتراضي داخل المجتمع بنسبة (٢٦,٩٦).

ولا شك أن هذه المعوقات إنما ترجع في أصلها إلى مدى وفرة التكنولوجيا، ومعرفة كيفية التعامل معها، ومستوى الارتياح نحوها، والاعتقاد في أهميتها وقوة فعاليتها في العملية التعليمية، سواء من ناحية رؤية القادة والمسؤولين من حيث التمويل والتدريب والدعم والمساندة، أو من ناحية تعليم الطلاب، وإلى وجود صعوبات تتعلق بالتعليم الافتراضي وبالبيانات الخاصة به بسبب قلتها أو تضاربها وافتقارها إلى التوثيق الدقيق، وارتفاع كلفة إنشاء البنى التحتية الخاصة بإقامة شبكات الاتصال ذات السعة العالية. وهي أمور تعكس أنواعاً عدة من المقيدات: مقيدات المناخ السائد الذي يرفع الشعارات بعيداً عن العمل والفعل، ومقيدات بشرية وعلى رأسها نقص أصحاب الرؤية المستقبلية وخبراء تقييم تكنولوجيا المعلومات، والعجز الواضح في التخصصات المختلفة، والغياب الواضح للكوادر القادرة على تناول الجوانب الاجتماعية والاقتصادية لهذه التكنولوجيا متعددة الأبعاد. ومقيدات تنظيمية يأتي في مقدمتها قلة توافر الحد الأدنى من الديناميكية المطلوبة في مجتمع المعلومات والذي من أهم شروطه المرونة وسرعة التكيف وإحداث التغير وتقبل الجديد.

وكل هذه المعوقات يصعب فصلها عن المعوقات الذاتية التي قد تحد من انطلاق الأفراد في هذا التعليم، من مثل المعوقات الخاصة بالتسجيل الذاتي Self Registration Obstacles والتي تواجه الطالب وتحول دون تسجيله للمساقات الدراسية، سواء أكانت

عقبات تتعلق بخصائص البرنامج المقترح للتسجيل، أم تتعلق بإمكانيات التقنية المتوفرة لدى المؤسسة التعليمية، أم تتعلق بالطالب نفسه والتي تتمثل في قلة معرفته بمقدمات الحاسوب والانترنت، وقلة قدرته على استخدامه في عمليات التسجيل، ونقص فهمه للنظم الأكاديمية للمؤسسة التعليمية القائمة على التقنيات، وقلة تمكنه من التعامل مع برنامج التسجيل الذاتي عند مواجهة مشكلة معينة تهمه، ونقص فهمه ودرايته بقوانين المؤسسة المتعلقة بالتسجيل الذاتي. (٨٧)

وإنه إذا كان أفراد العنية قد أشاروا إلى نوع من التخوف قد يشعر به كثير من أفراد المجتمع عند الأخذ بالتعليم الافتراضي، فإن الجدول رقم (١٣) قد أبرز بعض هذه المحاذير في:

١- المحاذير الخاصة بجعل التعليم مجالاً للتجارة بنسبة (٦٠,٦٧). وتدور هذه المحاذير حول مقدار المصروفات التي سيدفعها الطالب، وكيف سيتم تسديدها؟ هل ستكون مرة واحدة في بداية التسجيل أم على دفعات محددة؟ وإذا كانت على دفعات هل سيؤخذ في الاعتبار مقدار الفائدة أم ستبقى كما هي؟ وهل المستوى التعليمي المقدم يتوافق مع هذه المصروفات أم لا؟

٢- المحاذير المتعلقة بأداء الطالب للامتحانات بنسبة (٥٦,٩٢) والتي تدور حول: كيف سيتم أداء الطالب للامتحان؟ وكيف سيتم تصحيح الواجبات الكترونيا؟ وما نوعية الأسئلة التي تصلح لمثل هذا النمط التعليمي؟ وما أهم آليات التأكد من أن الطالب هو نفسه الذي يؤدي الامتحان؟ وكيف سيتم اكتشاف حالات الغش؟ ثم كيف سيتم إحداث التغذية الراجعة لمعرفة الصواب والخطأ؟. وإن كانت التوجهات الحديثة قد أكدت أن الدول تتبع من الأساليب في تقويم الطلاب في التعليم الافتراضي ما يمكنها من التقليل

من هذه المحاذير، فمثلاً يتم في جامعة كيلد الافتراضية باسكتلندا (CVU) الأخذ بأنظمة يتم التأكد من خلالها أن الطالب المؤدي للامتحان هو ذاته من خلال ما يعرف بمعرفة نموذج عظام الجمجمة، والأخذ بنظام الخبير المحاكي وهو نظام يتم من خلاله تحليل إجابة الطالب تحليلاً دقيقاً في ضوء الحل المتولد من هنا النظام، يتم فيها تشخيص الأخطاء التي تصدر عن الطالب. وتدعيم أنشطة التقويم الذاتي وذلك بوضع اختبارات للتقويم الذاتي على الشبكة يتم متابعتها في وحدة التقويم بالمؤسسة. وفي جامعة كندا الافتراضية CVU يتم الأخذ بما يعرف بالتقويم الحقائبي Portfolio Assessment الذي يتم فيه تقويم التعلم للاستدلال على عملية بناء المعلومات، من خلال جمع المتعلم لشواهد أو أدلة تعلمه، وتصنيفها وتسليمها مع المتطلبات الأخرى داخل ملف الكتروني يرسل إلى موقع الجامعة، ويشترط فيه موافقته لما وضعه فريق التقويم من معايير تتضمن نتائج الاختبارات المعتمدة، وحضور المؤتمرات والمشاركة في حلقات النقاش وغيرها. كما تقوم بعض المؤسسات الافتراضية الأخري بالاعتماد على:-

١- جلسات التقويم التي تعتمد على التفاعل بين المعلم والمتعلم عن بعد، بتوجيه الأسئلة واستلام الإجابات من خلال الشبكة، ويتم فيها تقديم تغذية راجعة فورية.

٢- الجلسات المعملية بمتابعة آداء المتعلم للتجارب داخل المعامل الافتراضية Virtual Labs لقياس قدرة المتعلم على التحليل والإبداع.

٣- نظام الممتحنين والمقومين الخارجيين، وذلك بموجب اتفاقات بين المؤسسة الافتراضية والمؤسسات التقليدية، حتى تضمن أن الامتحانات والبرامج الأكاديمية ومتطلباتها من حيث المواصفات والجودة والتنظيم وآداء الطلاب فيها تتوافق مع

معايير الاعتماد، وذلك من خلال اطلاعهم على نماذج إجابات المتعلمين في الامتحانات والأنشطة المختلفة التي يقومون بها.

٣- المحاذير المرتبطة بإنتاج المواد والمقررات التعليمية الكترونيا بنسبة (٤٦,٠٦). وهو تخوف قد ينجم نتيجة التلاعب في حق بيع التراخيص الخاصة بالمقررات التعليمية. فالترخيص أحد مقاييس الإنتاج التكنولوجي التي يشيع استخدامها في تقدير التدفقات الدولية للتكنولوجيا، ويعرف على أنه "الحق المترتب لمؤسسة ما في ممارسة الاستخدام التجاري لحق ملكية تكنولوجيا تخص مؤسسة أخرى، مع الخضوع لشروط محددة متفق عليها، من مثل منع إعادة الترخيص لطرف ثالث آخر، وغالباً ما يتعارف على مدفوعات (إتاوات) الترخيص باعتبارها رسماً نسبياً على المبيعات اللاحقة".(٨٨) وهو ما يعكس الحقوق الخاصة بالملكية الفكرية المطورة حصراً للبث على الخط المباشر On Line، أو المعدة للنشر عبر الوسائط المتعددة والرقابة عليها. فالافتقار إلى الوضوح في تعريف هذه الحقوق وتحديدها، وكذلك النقص في القواعد الضابطة لاستعمال المواد التعليمية الجديدة يمكن أن يحرض الأكاديميين ضد مؤسساتهم الأم أو ضد المؤسسة التي تتعاقد معهم لتحضير مواد المقرر لنشرها. وهو الأمر الذي دفع جامعة شمال تكساس University of North Taxas ألا تقف عند مجرد الإقرار بملكية واضعي المقررات على الخط فحسب، بل تشجع الأساتذة على تطوير هذه المقررات عبر الحوافز النقدية، بما في ذلك المكافآت الناجمة عن الملكية ورسوم الترخيص وحصة من الأقساط التي يدفعها الطلاب.(٨٩)

٤- المحاذير المرتبطة باعتماد الشهادات بنسبة (٤١,٩٤)، ذلك أن نشوء تعليم عالي افتراضي بلا حدود يبشر بحدوث تغييرات مهمة في ضمان جودة الحاجات

والممارسات، ومنها وجود شك في أن الفلسفة والمبادئ والمواصفات التي تطبق في تقويم برامج الجامعات التقليدية واعتمادها، يمكن أن تستعمل هي ذاتها في تقويم جودة وفعالية المقررات الموضوعة على خطوط الاتصال المباشر دون أن يجري عليها تعديلات، كما أن قليلاً من المجتمعات هي التي أنشأت نظم اعتماد وتقويم Accreditation& Evaluation System. وهو ما دفع بكثير من الجامعات الافتراضية للحصول على الاعتماد من جهات أجنبية باعتبار أن ذلك من أمضى الأسلحة في زيادة الإقبال عليها، ويكفي في هذا أن جامعة الولايات المتحدة المفتوحة USOU التي أنشئت عام ٢٠٠٠ لتكون على غرار الجامعة البريطانية المفتوحة UKOU قد أخفقت في تحقيق استمراريتها بسبب الافتقار للاعتماد نتيجة أن برامجها لم تحظ بثقة عامة تكفي لجذب أعداد كافية من الطلاب إليها. وهذا التدافع قد يمثل نوعاً من التبعية لإملاءات جهات الاعتماد وفق أسلوب "التوصية- الاعتماد- الاستبعاد" وهو أسلوب رأي (نبيل على ونادية حجازي، ٢٠٠٥) أنه يبدأ بمخطط ما يعرف باعتماد الأشخاص المؤهلين بإصدار مجموعة توصيات تحدد متطلبات التأهيل بما يخص المعارف والمهارات والخبرات المطلوبة، وبعدها المطالبة بضرورة اعتمادهم من قبل جهات أجنبية متخصصة، يعطي بناءً عليها الحق للدول المتقدمة في استبعاد عمالة الدول النامية غير المعتمدين من دخول حلبة المنافسة العالمية، وبعدها تأتي المطالبة باستبعادهم من ممارسة نشاطهم محلياً؛ لما في ذلك من إهدار لحقوق الإنسان، ومن حجب للمعرفة عن الآخرين، ولا بديل بعد هذا إلا اللجوء إلى الأجنبي المعتمد المرخص والذي تحمله رياح العولمة.[٩٠]

٥- المحاذير الخاصة باللغة المستخدمة في التعليم الافتراضي بنسبة (٤١,٥٧)، وتتمثل فيما يمثله استخدام اللغة الأجنبية من مخاطر على الهوية الأصيلة للمجتمع، والتقليل

من فعالية اللغة القومية في هذا التعليم، ذلك أن خطر استغلال الدول المتقدمة لطاقة الاتصالات الضخمة في ربط العقول العربية بما يعرف بالأخطبوط الغربي، وتهريب موارد المجتمع العلمية من الدراسات العلمية وبراءات الاختراعات، والتقارير الفنية، سيزداد أثره نتيجة استخدام لغات هذه الدول في التعليم.

٦- المحاذير الخاصة بتوظيف التكنولوجيا في التعليم الافتراضي بنسبة (٣٧,٠٧)، خاصة وأن الدراسات قد أكدت وجود نوع من التشكك في استخدامها وفي مردودياتها التعليمية، نتيجة التخوف من إمكانية اختراق المحتوى والامتحانات وغيرها من الأمور التي تتطلب السرية. فلكل تكنولوجيا ثلاثة مستويات تتدرج من حيث صعوبة التصدي لها، مستوى المخاطر الناجمة عن التطبيق التكنولوجي النهائي، وهي محلية بحكم طبيعتها من مثل مظاهر العنف ومناظر الجنس والابتزاز الالكتروني وخلخلة التماسك الاجتماعي. ومستوى المخاطر الناجمة عن توجيه التكنولوجيا من قبل صانعيها ومن يعملون لحسابهم، وهي عولمية بحكم طبيعتها من مثل توجيه الانترنت وفقاً لخدمة أغراض التجارة الالكترونية. ومستوى المخاطر الكامنة في طبيعة التكنولوجيا ذاتها والتي يتطلب التعامل معها تضافر المحلي والعولمي من مثل إدمان الإنترنت، وطغيان حوار الإنسان مع الآلة وغيرها.

٧- المحاذير الخاصة بدستور الدولة بنسبة (٣٢,٢٠) وخاصة فيما يتعلق بمبدأ المجانية التعليمية، وتكافؤ الفرص التعليمية الذي يؤكد على إتاحة فرص التعليم أمام أفراد المجتمع أيا كان لونهم وبيئاتهم، وفق ما يتفق مع قدراتهم وإمكانياتهم واستعدادتهم المختلفة.

وبناء على ما أثمرت عنه قراءة الواقع من أن فرص تطبيق التعليم الافتراضي في مصر قائمة، وأن الأخذ به يعد من الضروريات المهمة، على الرغم من الإقرار بوجود مجموعة من العوائق التي قد تواجه عمليات تطبيقه، وتسرب بعض من المحاذير التي يجب وضعها في الاعتبار عند الأخذ به، فإنه لا مناص من التفكير في وضع اللبنات الأساسية لدراسته وتبنيه وتطبيقه على أرضية صلبة، بتضافر الجهود وصياغة أهداف استراتيجية له، تتواءم مع الواقع، وتحفظ للمجتمع خصوصيته وفي نفس الوقت قدرته على مواجهة واستيعاب الثورة المعلوماتية. وذلك وفق رؤية كلية واضحة، يتم ترجمتها إلى إصلاحات وخطط تعتمد على قدرة صانع القرار على بناء التوافق بين مقومات مجتمع التعليم العالي المتنوعة، والانتباه لأن يكون هناك درجة عالية من التسامح فيما يتعلق بتعارض الآراء، على أن يتم ذلك بعقلية مرنة وتعاونية، تستجيب للمتغيرات من ناحية، وتتبع مناهج وأساليب إدارية سليمة، وتسير وفق خطوات محددة ومجدولة زمنيا من ناحية ثانية، مع النظر في تجارب المجتمعات الأخرى وما خطته من خطوات في هذا المجال لتتم الإفادة من جوانب قوتها وتتلاشى مصادر الضعف فيها من ناحية ثالثة. وعلى أن يتم اعتبار ذلك من المقومات الأساسية في تفعيل إسهامات المجتمع في الحضارة العالمية المعاصرة.

وتعتمد هذه الرؤية على توافر مجموعة من المتطلبات يمكن حصر بعضها في:-

١- توفير جاهزية الكترونية داخل المجتمع.

يعد توفير الجاهزية الالكترونية من أهم المتطلبات اللازمة للتعليم الافتراضي باعتبارها تعبر عن مستوى البنية التحتية لمجتمع المعلومات في القطاعات الرئيسية داخل المجتمع (الحكومي- الخاص- الأهلي)، ومدى تأهل الأفراد، وتجاوب البيئة التشريعية

والتنظيمية مع النقلة النوعية لمجتمع المعلومات. وهو ما يعبر عنه بالتهيئة الالكترونية داخل المجتمع الذي ينحو نحو التعليم الافتراضي، وذلك بوضع خطط متناسقة للبنية التحتية فيما يتعلق بشبكات الاتصال، والاعتماد على تكنولوجيا مستقلة، وموارد بشرية قادرة على التركيب والتشغيل والصيانة المتبادلة، والاتسام بطابع المؤسسية مع الاهتمام بتحقيق درجة أعلى من الأمان المعلوماتي والشكبي، وتفعيل مبادرات المؤسسة العامة والخاصة والمجتمع المدني لإنشاء مواقع معرفية. وهو ما يتطلب تعبئة اجتماعية وتوعوية لهذا النمط التعليمي المستحدث وبالفلسفة الموجهة له، على اعتبار أن الوعي هو الدرع الواقي أمام حملات التضليل أو التشكيك التي قد يطلقها البعض.

فالقيام بهذه التوعية عمل مهم في هذه التهيئة، ذلك أن المتعلم يحتاج قبل التحاقه بهذا التعليم إلى معرفة كنهه وطبيعته وأهميته في التنمية الفردية والمجتمعية، يقوم بها القيادات العلمية والتربوية المتخصصة لعرض التطورات الحادثة في مسيرة العلم والتعليم، وأهمية التوجه نحو النقلة المعلوماتية ومراجعة خطط التنمية العلمية والتكنولوجية في ضوئها، وذلك بإعداد نشرات خاصة بهذا التعليم وتوزيعها على الراغبين في الالتحاق به، وإصدار كتيبات إرشادية توضح ملامح هذا التعليم ومقوماته، وتخصيص برامج إعلامية وثقافية في كافة وسائل الإعلام (المسموع- المرئي- المقروء)، وكتابة مقالات وموضوعات، وإلقاء المحاضرات وعقد الندوات المتخصصة، ولصق الملصقات التعريفية به في المؤسسات الاجتماعية والتعليمية المختلفة، والاستفادة من الأفراد الذين سبق لهم الالتحاق ببرامجه لاستغلال المعارف والخبرات المتوافرة عندهم. وإنشاء وحدات بالمؤسسات التعليمية تتولى الإجابة عن استفسارات الأفراد الشفهية والتحريرية حول برامج التعليم الافتراضي، والعمل على التقليل من أثر العوامل التي قد تؤدي إلى التخوف من التعامل مع الكمبيوتر والتكنولوجيا.

ومثل هذه التهيئة التي تعد الأساس في الحكم على الجاهزية الالكترونيـة الـصالحة لتطبيق التعليم الافتراضي، قد تتطلب إنشاء مراكز للاستيعاب العلمي لتقـديم المعلومـات للشركات والمنظمات والأفراد لتعظيم الاستفادة من القدرات التكنولوجية الموجودة داخـل المجتمع، وتعظيم الاستفادة من مقاهي الانترنت بحيث تصبح مقاهي ذكية، تقوم بالبحـث عن المعلومات لأهالي المنطقة، ومواجهة حمـل المعلومـات الزائـدة بحـسن تنظيمهـا وتلخيصها وعرضها، على أن يتم ربط هذه المقاهي ببعضها البعض، وكذلك مع مراكـز الثقافة الجماهيرية وبيوت الشباب تحقيقاً لمبدأ التواصل، حتى تصبح هذه المقـاهي نـواة أساسية لمن يلتحقون بالتعليم الافتراضي وليس عندهم الأدوات والتكنولوجيا اللازمة لذلك، مع استخدام قنوات الاتصال غير المتماثلة. والتي تعني أن تكون سعة الاسـتقبال لـسحب المعلومات من الانترنت أعلى بكثير من سعة الإرسال. وهو مـا يـتلاءم مـع طبيعـة المستخدم على الأقل في مراحل تعامله الأولى مع الانترنت، فهو يسترجع بمعـدل أعلـى بكثير مما يستقبل.

٢- تعريب البرامج الالكترونية

من الأمور المهمة في الأخذ بالتعليم الافتراضي بذل جهـد فـي تعريـب البـرامج الالكترونية المتاحة عبر الشبكة العالمية للمعلومات، حيث إن الدراسـة المتأنيـة لآليـات الاستفادة مما هو متاح بصورة رقمية من معلومات تحتاج إلى برمجيات زهيدة التكـاليف لتعظيم مثل هذه الاستفادة، باعتبارها من الخطوات المتقدمة في التأصيل لهذا التعليم. وهو ما أكدت عليه الندوة الإقليمية المنعقدة بدمشق خلال الفترة مـن ١٥-١٧ يوليـو ٢٠٠٣ حول "توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم عن بعد"، وندوة "اللغة المستخدمة في التعليم عن بعد والتعليم المفتوح" المنعقدة بالقاهرة خلال الفترة من ٢٥-٢٧ أغـسطس

٢٠٠١، في تقريرهما الختامي "إن قضية تعريب التعليم هي المظلة الأساسية لقضية المحتوى العلمي على شبكة الانترنت، وهي المنوط بها تفعيل اللغة العربية لتصبح وعاءً للعلم والتعلم في جهود التعليم عن بعد، والمتمثل في مختلف المواد العلمية باللغة العربية".

وتتأتى أهمية هذا المتطلب من أن التعلم باللغة العربية يعد الأساس في الفهم ويزيد من الإنتاج. فقد أورد تقرير التنمية الإنسانية عام ٢٠٠٤ أن الإنتاج العلمي يزيد في الدول التي تعلم العلم بلغاتها القومية عن تلك الدول التي تعلم العلم باللغات الأخرى. وعليه فإن الدعاوي التي تثار بقلة القدرة على تعريب البرامج في التعليم الافتراضي يعد أمراً مضللاً، ذلك أن التراجع في هذا إنما يعود من ناحية إلى العجز في تناول الأبعاد النفسية والاجتماعية له والتي تكمن وراءها نزعات نخبوية ونوع من الطبقية، حيث أصبح التعلم باللغة الأجنبية رمزاً للتميز الاجتماعي وزيادة التأهل لسوق العمل المحلي والعولمي. ويعد من ناحية ثانية محاولة لإرضاء الشركاء التي تفرضها اتفاقية الجات نتيجة اعتماد الشهادات الجامعية من جهات أوربية وأمريكية.

وهذا يعني أن العمل على تعريب التعليم الافتراضي أمر ليس سهلاً، ذلك أن شركات تطوير البرامج تحرص على عدم التفريط في كود المصدر Source Code الذي يمكن من خلاله التعامل مباشرة مع البرنامج. بالشكل الذي يجعل عملية التعريب تنطوي على تحديات قاسية، تجعل التعامل مع هذه البرامج يتم من خلال رصد العلاقات التي تربط بين مدخلات العملية ومخرجاتها لا من خلال كود المصدر وليس معنى هذه الصعوبة ألا تجرى محاولات لهذا التعريب، ذلك أن هناك إرهاصات سابقة تم من خلالها "تطوير نظم تشغيل ثنائية اللغة (إنجليزية– عربية)". مثل نظام صخر الذي كان فاتحة لتعريب نظم الكمبيوتر والمعلومات. وقد تبعه تعريب نظام التشغيل الشهير لشركة ميكروسوفت

والمعروف بنظام (ويندوز)، ثم توظيفها على مستوى العتاد والبرمجيات، وتم تطوير وحدات الإدخال والإخراج لتتفاعل مع اللغة العربية مثل لوحة المفاتيح والطابعات وشاشات العرض وتطوير برامج لتنسيق الكلمات، وبرنامج لقراءة النصوص العربية آليا باستخدام نظام المسح الضوئي للحروف OCR.، وغيرها كثير على مستوى الكلمة لتحليلها إلى عناصرها الاشتقاقية والتعريفية، وعلى مستوى الجملة بتطوير نظام إعرابها وتشكيلها وغيرها.

٣- نشر الثقافة الالكترونية داخل المجتمع

يعد العمل على نشر الثقافة الالكترونية E. Cultural من المتطلبات المهمة اللازمة للأخذ بالتعليم الافتراضي، باعتبارها تستهدف تزويد الأفراد وتنمية فهمهم، وزيادة كفاءتهم في التصميم والإنتاج، وتساعدهم على استخدام نتائج التكنولوجيا وأنظمتها، وفي التعرف على التغيرات التكنولوجية وأهميتها. وهي عملية تعد نوعاً من التنور التكنولوجي للأفراد، على أساس أن رفع مستوى الوعي العلمي والتكنولوجي يؤدي إلى تعميق الثقافة بالتكنولوجيا.

فالثقافة التكنولوجية وإن كانت تعبر عن مستويات متنوعة من المعرفة والخبرات التي تضم المعارف والاتجاهات ذات الصلة بالقضايا والمشكلات التكنولوجية إلا أنها معلومات وظيفية مرتبطة بالتكنولوجيا وتطبيقاتها، لها أبعادها المعرفية التي تتضمن فهم الأساس العلمي للتطبيقات التكنولوجية والمفاهيم المرتبطة بها، والتفكير العلمي المبدع في تقبل مشكلاتها والمستحدث فيها، ولها أبعادها الاجتماعية التي تتضمن فهم وإدراك الآثار الإيجابية والسلبية للتكنولوجيا وتطبيقاتها، ولها كذلك أبعادها المهارية التي تتضمن القدرة على امتلاك مهارات متنوعة يدوية وعقلية واجتماعية خاصة بها، إضافة إلى أبعادها

الأخلاقية التي تتضمن القدرة على حسم قضاياها الجدلية والشرعية والقانونية على مستوى إنتاج التقنيات واستخدامها. وكلها أبعاد تؤكد أهمية أن يصبح الفرد مثقفاً تكنولوجياً، بحيث يفهم طبيعة ودور التكنولوجيا، وكيف تصمم النظم؟ وكيف تستخدم؟ وكيف يتم التحكم فيها؟ ويتعرف على المشكلات التكنولوجية التي تتطلب حلولاً عملية، ويمتلك القدرة على تنمية وتقويم الحلول البديلة لهذه المشكلات، وتقويم فعاليتها تكنولوجياً، بالصورة التي يستطيع معها أن يكون علاقة طيبة مع التكنولوجيا ومع التنظيمات المعرفية لها.

وتفعيل متطلب نشر الثقافة الالكترونية داخل منظومة المجتمع يتطلب أمرين اثنين، أولهما وجود طاقات بشرية مؤهلة ومدربة على مستوى عالٍ وقادرة على استخلاص واستخراج المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة وتوظيفها، وذلك من خلال نظام تعليمي قوي يتمتع بمخرجات ذات جودة عالية، وقادرة على الإبداع والابتكار، والتمسك بزمام التكنولوجيا الحديثة. والثاني العمل على محو الأمية الكمبيوترية ليس بمعنى الوقوف عند حد تعليم الأفراد بعضاً من تفاصيل بناء الكمبيوتر وبرمجته أو تدريبه على استخدامه في التطبيقات، لكن بإدراك الآثار الإيجابية والسلبية لهذه التكنولوجيا على عمله ومستقبله ومجتمعه، وما تتيحه من فرص لإثراء حياته الشخصية والتعليمية والاجتماعية، وكيف يمكن له أن يستخدمها في مجالات اهتماماته المختلفة.

٤- تفعيل التكنولوجيا في التعليم قبل الجامعي.

إن تفعيل التكنولوجيا في مراحل التعليم قبل الجامعي يعد أمراً لازماً لتحقيق التعليم الافتراضي داخل المجتمع، ذلك أن تهيئة الطالب تكنولوجيا في هذه المرحلة من خلال مؤسسات التعليم قد يشجعه على استكمال تعليمه العالي في هذا النمط التعليمي المستحدث، خاصة وأن كثيراً من مؤسسات التعليم هذه قد أصبحت مليئة بالأدوات والأجهزة

التكنولوجية الحديثة، وتم ربط كثير منها بشبكة الإنترنت، وتم تقديم كثير من المواد التعليمية على اسطوانات مدمجة CD؛ وذلك بهدف زيادة احتكاك الطالب مباشرة بهذه التكنولوجيا، ويقصد معاونته على الإلمام بالمبادئ الأساسية لعمل الكمبيوتر، والقدرة على برمجته لحل بعض المسائل البسيطة المتعلقة بنشاطه التعليمي أو المهني، والقدرة على نقل الأفكار من عالم الكمبيوتر ونظم المعلومات لمجالات التعليم والنشاط الفكري، من مثل استخدام أساليب التفكير المنهجي في حل بعض المشكلات، وتطبيق بعض أساليب نظم المعلومات في تنظيم الملفات، والبحث في المراجع، إضافة إلى القدرة على التعامل مع مجموعة من البرامج الجاهزة كتلك المتعلقة بتنسيق الكلمات وبناء الجداول وتوليد الأشكال.

ولا يقف تفعيل هذا المتطلب عند حد ملء المؤسسات التعليمية بالأدوات والأجهزة التكنولوجية بعيداً عن توظيفها الحقيقي بداخلها، بل يكون بحسن استثمارها والاستفادة منها. فالدول التي وضعت على رأس أولوياتها أن تكون من عواصم المعلوماتية في العالم جعلت تثوير التعليم قبل الجامعي هدفا من أهدافها، لكي يتلاءم مع لغة العصر الحاسوبية في مناهج جميع المراحل الدراسية. فماليزيا وضعت مشروع المدارس الذكية كأحد الركائز الست الرئيسية لمشروع "السوبر توريدور" الذي استهدف تحويل ماليزيا إلى عاصمة المعلوماتية عبر تحويل المجتمع إلى مجتمع مبني على قاعدة المعرفة بحلول عام ٢٠٢٠، وهو مشروع تشرف عليه وزارة التربية والتعليم ومدرسة الاتصالات الذكية، ويهتم بتعزيز نوعية التعليم من خلال إعادة تطوير برامج التدريس والتعليم، والنظر إلى الطالب على أنه شريك أساسي في عملية التعليم وليس مجرد متلق، وتمكينه من معرفة مدى استيعابه وتتبع عمليات اقتناء المعرفة عبر برامج خاصة تؤدي إلى إنتاج طلاب أذكياء، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الأجهزة التكنولوجية لا يمكن أن تحل محل البشر،

لأن التعليم عمل إنساني يتم بين إنسان وإنسان. كما قامت إسرائيل بتوزيع الكمبيوتر بكثافة عالية في جميع مراحل التعليم الرسمي من الحضانة حتى التعليم الجامعي، وأتاحت فرصاً للتدريب على الكمبيوتر لجميع الفئات، وذلك تحت شعار "حق المجتمع في المعرفة" الذي أتاح لكل من لديه كمبيوتر شخصي أن ينهل من مناهج المعرفة التكنولوجية.

وهذا التفعيل في حاجة إلى تنظيم جهود مركز التطوير التكنولوجي ودعم اتخاذ القرار بوزارة التربية والتعليم المنشأ بالقرار الوزاري رقم (٨) بتاريخ ١٩٩٧/١/٦م، والذي يستهدف التخطيط والتنفيذ والمتابعة لمشروعات التطوير التكنولوجي بوزارة التربية والتعليم لنشر مفاهيم المعلوماتية في التعليم قبل الجامعي، وذلك باستخدام تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات وشبكات الاتصال والوسائل التعليمية، ودعم اتخاذ القرار التعليمي. وقد ظهر أثره في ٢٠٠٢، حيث أدخلت الوزارة مشروع التعليم الالكتروني E. Learning إلى عدد (٧٧٠٠) مدرسة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على مستوى الجمهورية، وبواسطته تم تحميل عدد (٢٧) منهجاً تعليمياً على شبكة الإنترنت حتى عام ٢٠٠٤، يتم إدارتها بمعرفة مستشاري المواد التعليمية، وذلك بهدف توفير بيئة تعليمية غير نمطية توفر خدمات التعليم المتميز، وتفعيل مبدأ التعلم الذاتي و التقويم الشخصي والمشترك، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب لإجراء حوارات تعليمية مع أقرانهم سواء من المصريين أو غيرهم، وتيسير نشر الأعمال التعليمية المتميزة ليستفيد منها الآخرون، وإكساب المتعلمين المهارات الأساسية للتكنولوجيا التي يتسلح بها أقرانهم في دول العالم المتقدم، والمعاونة في تغيير أدوار المعلم ليصبح دوره مخطط ومشرفاً وموجها ومحللاً ومنظماً ومشجعاً على التفاعل في العملية التعليمية، ثم توفير نوع من التعاون وتقديم الأنشطة ومتابعة أدوار الأبناء من خلال تطوير الإدارة المدرسية.[٩١]

٥- الأخذ بالشراكة المجتمعية في تدعيم التعليم الافتراضي

تعد المشاركة المجتمعية من أهم ما يلزم لتفعيل تطبيق التعليم الافتراضي داخل المجتمع؛ ذلك أن أية استراتيجيات مستحدثة لا تقوم على فرد بعينه أو على جهة بعينها، ولا تحتاج إلى وسيلة واحدة بل لوسائل متعددة. وهو ما يتطلب مشاركة من كافة أفراد المجتمع وفئاته، باعتبارها تشير إلى نوع من المشاورة في الرأي والحكم والتوجهات، تعكس شكلاً من أشكال التعبير التي يشعر من خلالها الأفراد بأن لهم قيمة فيما يدور من أحداث تربوية داخل المجتمع، ويرتبط ارتباطاً واضحاً بمفهوم الطواعية والاختيار، بناءً على ما يوجد عندهم من استعداد وما يكتسبونه خلال عمليات تنشئتهم من مفاهيم ومعارف تساعد في تحملهم كافة ما تفرضه عليهم المشاركة من مسؤوليات، على اعتبار أن المشاركة أحد أضلاع مثلث المسؤولية بعد ضلعي الفهم والاهتمام.

ومعنى هذا أن الشراكة لا تتأتى بدون وضوح الأدوار والمسؤوليات الخاصة بفئات المشاركة، ووجود آليات واضحة لتطويرها، ثم القيام بعمليات ترويج ودعاية فعالة لها بين كافة فئات المجتمع التي يمكنها المساهمة فيه، وخاصة بين أولياء الأمور والمتعلمين الذين لا يقف دورهم عند حدّ الدعم المباشر لهذا التعليم سواء بالتمويل أو بالحديث الإيجابي عنه في العملية التعليمية، بل يجب أن يتعداه إلى الدعم غير المباشر فيما يمكن أن يترتب على الأخذ بهذا النمط التعليمي من تطوير للعملية برمتها من ناحية، وما يمكن أن يقوموا به حسبما جاء في تطبيق مشروع التعليم الالكتروني في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من دعم لهذا التوجه التعليمي من ناحية ثانية، حين يقومون بمشاهدة التقارير ومراجعة المحتوى وتقييم آداء الأبناء، ومشاهدة الملاحظات وغرف الحوار والبريد الالكتروني ومتابعة الأعمال الافتراضية والتخيلية.

ولا شك أن هذه المتطلبات التي تلزم لتطبيق التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، لا تكمل بدون تحديد الآليات اللازمة لتفعيلها داخل المجتمع التعليمي ذاته، وأول هذه الأليات إحداث التربية الذاتية للأفراد التي يصل الفرد من خلالها إلى تحقيق الذات في المجال التعليمي وفق خصائصه الاجتماعية، وذلك بتكوين صورة إيجابية وواضحة في ذهن الفرد عن ذاته، من حيث الإمكانيات والميول والأهداف، فيما يعرف بالوعي بالذات يستطيع من خلالها أن يرى نفسه قادراً على الوصول لأهدافه، بعدها يبدأ سعي الفرد لتحقيق هذه الصورة باستخدام إمكانياته الواقعية، ومتأملاً ذاته ليقرر في ضوئها ما إذا كان سيستمر في تعلمه أم يغيره، وذلك بمعنى قدرة الشخص على تأمل ما مضى من سلوكه ووضع معيار لسلوكياته المستقبلية كي يصل إلى النجاح المأمول.

وثاني هذه الآليات توفير نوع من المرونة التعليمية في هذا النمط التعليمي، بحيث تمتد لتشمل حاجات المتعلمين المختلفة والمتجددة وغير التقليدية من حيث الدوافع والحاجات، كالمتعلمين الذين يودون تغيير مهنهم، وعودة المجازين الراغبين في تحديث مهاراتهم، والأفراد المتقاعدين الذين يسعون لتحقيق مصالحهم الشخصية المتنامية، وتشمل كذلك حاجات عالم العمل ومتطلباته، وتيسر الانتقال بين التخصصات والشعب المختلفة وتقضي على الحواجز القائمة التي قد تفصل بين هذه الشعب وتحقيق التكامل فيما بينها، وخاصة مع نشوء حقول علمية وتكنولوجية جديدة كعلم الحياة الجزئي والتكنولوجيا الحيوية وعلم الموارد المتقدم والالكترونيات الدقيقة ونظم المعلومات والنظم الذكية وعلم الأعصاب وغيرها من التي تتطلب نوعاً من التكامل بين العديد من الفروع وذلك بتنظيم مناهج تتسم بالديناميكية في سرعة إهلاك المعارف والخبرات المكتسبة وإحلالها بأخرى، إضافة إلى تنظيم الدراسات ونظم القبول وذلك بتكييف مراحله المختلفة من الدخول والخروج وإعادة الدخول لمجموعات متنوعة من الطلاب بحيث لا يتم التقيد بمواعيد

محددة للقبول، وهو ما يتطلب مرونة اتخاذ القرارات الإدارية والسياسية إزاء ما تفرضه أحداث العصر من تداعيات.

وثالث هذه الآليات تتمثل في إعادة النظر في بنية وفلسفة التعليم العالي القائم بحيث يتم في ضوئها تحديد فلسفة واضحة للتعليم الافتراضي، تأتي ملبية لحاجات المجتمع وطموحاته في ظل ما تفرضه العولمة المتجددة، ويتم فهمها في ضوء من فلسفة المجتمع وفلسفته التربوية من ناحية، وعلى ضوء من التطورات المعاصرة في العالم والتي تأخذ به نحو الاندماج والتكتلات الإقليمية والدولية من ناحية ثانية، من أجل تكوين رؤية فلسفية تمكن من مواكبة تحديات الألفية، وتجعل من التوجه لمثل هذا التعليم أداة فعالة من أدوات التنمية والوعي، بحيث تأتي هذه الفلسفة مراعية للوحدة المركبة للطبيعة الإنسانية (فيزيائياً- بيولوجيا- نفسيا- ثقافيا- اجتماعا)، ومحققة للوفاق بين المتناقضات الكامنة في المنظومة التعليمية (المادية- الروحية- المحلية- العالمية)، وللتوازن بين عناصرها التربوية (العلمية والتكنولوجية- الأخلاقية والثقافية- الاقتصادية والاجتماعية)، ومتصدية لظاهرة الانفجار المعرفي، ومتغلبة على آفة التلقي السلبي بحيث يصبح التعلم شيئاً يفعله الطلاب وليس شيئاً يفعل لهم، وتساعد في تحقيق ديمقراطية التعليم الذي يحرص على توفير الفرص المتساوية لكل فئات المجتمع، ومتمحورة حول المتعلم بحيث تنقله من التعليم إلى التعلم، ومعددة لمسارات التعلم بداخلها، وتؤكد نظام تقويم يقيس قدرة المتعلم على مواصلة التعلم ذاتياً.

والآلية الرابعة تكمن في اعتبار قضية مجتمع المعلومات من القضايا الجديرة بالاهتمام من جانب السلطات العليا، وجعلها على رأس سلم أولوياتها، بعد أن أصبح قطاع المعلومات والاتصالات من أهم عوامل التنمية والتغير والمقوم اللازم لإقامة التعليم

الافتراضي. وهو ما يتطلب بداءة وضوح الرؤية من أجل التنمية بعيدة المدى لنظام تعليم عال شامل ومتنوع، يشجع الحراك الطلابي بتطوير نظم الكترونية تقدم اعترافاً بالخبرات والتجارب السابقة ذات الصلة، ويتطلب ثانية قيام المسؤولين بإصدار التشريعات المنظمة لهذا النمط التعليمي المستحدث، بحيث تأتي في مجملها مراعية للإطار الفكري الحاكم للمجتمع الذي يريد استنبات هذا التعليم في بنيته التعليمية، فتعكس بعد الحفاظ على الهوية المميزة للمجتمع دون انغلاق، وبعد الانفتاح دون افتتان، وتحدد قواعد وآليات التنفيذ بناء على وعي وفهم معاً.

والآلية الخامسة تتمثل في قيام إحدى الجامعات القائمة بتجاوز الاتجاهات التقليدية في برامجها التدريسية، والبعد عن الركون إلى المعارف الجاهزة للاستهلاك إلى الأنماط المستحدثة في محاولة للاستفادة من المقومات التكنولوجية المتواجدة بداخلها، فتحدد استراتيجياتها في إطار منظومة الأهداف التربوية العامة للمجتمع، وفي إطار الأهداف الجزئية لها، وتمكينها من ممارسة أدوارها ووظائفها في إطار الحرية والاستقلالية، وإعداد الدراسات والخطط الكافية التي تضمن نجاح تجربة التعليم الافتراضي بداخلها، وتطوير وتحديث برامج الدراسة لتأتي متوافقة مع أهداف ورسالة التعليم الافتراضي، ومراعية للاعتبارات القانونية والتنظيمية في تنفيذها، وتوافقها من حيث الشمول والاتساع والعمق مع مستوى الدرجات العلمية الممنوحة، والتزامها بالمعايير الأخلاقية والمهنية، ومتسمة في مادتها العلمية بالسلامة والصدق، وتوافر سهولة الوصول إلى مصادر التعلم الملائمة لها، وذلك وفق المعايير العالمية المتفق عليها قبل وضعها على شبكة الانترنت.

وتوافقها مع هذه المعايير يفرض البحث عن آلية لاعتماد برامج هذا التعليم كآلية سادسة من آليات تطبيق التعليم الافتراضي داخل المجتمع. وذلك لضمان توفير نوعية

تعليمية ذات جدوى عالية، يخدمها حد أدنى من البني التحتية اللازمة لهذا التعليم، ووجود نوع من الشفافية الدقيقة عن السياسات المتبعة وبرامج الدراسة وآليات التغذية الراجعة، وسواء تم الاكتفاء في هذا الاعتماد من الجامعة الملتحق بها المتعلم، أو من قبل آلية وطنية، أو الاشتراك في آلية دولية للاعتماد، أو الاعتماد من قبل نظام إقليمي يضم مؤسسات التعليم الافتراضي في المنطقة. على أن يوضع في الاعتبار أن الاعتماد لا يكون لا يكون بالارتماء في أحضان المؤسسات الأجنبية بعاداتها وتقاليدها الغريبة عن عادات المجتمع وتقاليده، لأن لكل جامعة مشكلاتها، ولكل منها ثقافتها التي تعبر عنها. حتى ولو أدى ذلك إلى تنظيم هيئة اعتماد عربية يتم الاحتكام إليها وفق معايير تتفق وتقاليد مجتمعاتها، مع الأخذ في الاعتبار أن التراث التربوي الأصيل لهذه المجتمعات به من القواعد والضوابط- إذا ما تم الالتزام بها- ما يغني عن اللجوء إلى المجتمعات المغايرة لأخذ صك الاعتراف منها بقدرة مؤسساتنا على الآداء والتميز.

فالعمل على تنظيم هيئة اعتماد عربية يعد آلية هامة من آليات تطبيق التعليم الافتراضي داخل المجتمع، يكون بتكوين اتحاد علمي بين الجامعات التي تطبق برامج التعليم الافتراضي، يتولى عدة أمور، منها توفير المعلومات والبيانات الخاصة بالتعليم الافتراضي داخل المجتمع، والقيام بالدراسات والبحوث المشتركة لتفعيل التعليم الافتراضي، وإعداد حلقات دراسية تضم المتخصصين في مجالاته سعياً للتطوير والتحديث. وعقد ورش عمل الكترونية تهتم بمناقشة مشكلاته ومعوقاته في الجامعات أعضاء الاتحاد، وفتح مجال مصادر المعرفة والمراجع والمكتبات الرقمية بين أعضاء الاتحاد، بما يساهم في إثراء العملية التعليمية وتحقيق الجودة الشاملة في برامجها، والعمل كهيئة اعتماد للجامعات الأعضاء، وتفعيل جهود التعريب للبرامج التعليمية الموجودة على الشبكة أو الخط.

فالتعريب أمر لازم للتعليم الافتراضي داخل المجتمع، ويعد آلية هامة من آليات الأخذ به، وهو ما يمكن أن يتم من خلال دعم الجهود المبذولة في الترجمة الآلية، والقيام بتطوير مشاريع لتصميم نظم لهذه الترجمة على أساس معرفي يقوم على نظم الفهم الأوتوماتيكي المتعمق لمضمون النصوص، والاستفادة من الجهود التي تمت في بناء بنوك المصطلحات وخاصة ما قام به بنك المصطلحات الروسي المعروف باسم Multil EX، وبنك المصطلحات الألماني المعروف باسم Din Teru Bank من أجل بناء بنك المصطلحات العربية ورفع الجهد المصطلحي، والمساهمة في مشروع الترجمة الآلية المتعدد اللغات الذي ترعاه الأمم المتحدة بطوكيو باليابان (UNU) والقائم على استخدام تكنولوجيا اللغة الوسيطة كرابطة العقد بين اللغات المختلفة تدعيماً للغة العربية في هذا الشأن، وإجراء دراسات مستفيضة في هندسة الحوار الذي يعتمد على سلاسة الحوار بين الإنسان والآلة باللغة العربية.

ونهاية فإنه على ضوء مما تناولته الدراسة من رؤى فكرية حاكمة لفلسفة التعليم الافتراضي، وآراء ميدانية تم استيفاؤها من واقع جامعي قائم، حول مدى إمكانية تطبيق التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي المصري، فإن التعليم في المجتمع في حاجة ماسة إلى العصرنة، وإن أحد جوانب عصرنته هو التوجه به إلى الرقمنة والاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ذلك أنه إذا لم يتم مراعاة هذا التوجه فإن المجتمع سيجد نفسه أمام مفترق طرق حقيقي، إما أن يلحق بالركب ويدخل في منظومة التعليم الرقمي بكفاءة عالية، أو أن يضيع على نفسه فرص التواجد في عالم المستقبل فيصبح مهدداً حتى في قدرته على التنافس بالشكل الذي يجعل منه فريسة للاندماج في فلك الآخرين.

وحتى لا يكون هكذا فإنه من المفترض أن يكون لدى المجتمع المبررات الحقيقية لما يتم الأخذ به، وذلك بحسن دراسة ظروف ومبررات نشأة هذه الأفكار المستحدثة قبل نقلها، وتهيئة المناخ المناسب للاستفادة مما يتم نقله، لأن انتزاع الفكرة من مناخها وسياقها الذي ظهرت فيه ومحاولة زرعها في مناخ مختلف في سياقه وتوجهاته كثيراً ما يفقدها فعاليتها، بل قد يحولها إلى إجراء شكلي وتقليدي إذا لم تتم التهيئة الجيدة لهذا المناخ، بحيث يكون قادراً على تقبل هذا الجديد وفقا لخصائص تربيته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والروحية وغيرها. وذلك شريطة توافر إرادة واعية تبتعد عن احتكار مصادر القوة، وتضع استراتيجيات واضحة لتنمية تعليمية تقوم على أساس مبدأ المشاركة والمساءلة والشفافية.

مراجع الدراسة

1- Schank, Roger: "The Rise of The Virtual University" Quarterly Review of Distance Education Vol.3, No.1, Spr 2002, P. 75.

٢- محمد الدسوقي: الألعاب التعليمية الالكترونيـــة، مــدخل لرعايـــة ذوي الاحتياجـــات الخاصة- مؤتمر تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصـــة (القـــاهرة: الجمعيـــة المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع جامعة حلوان، ٣-٤ ديـــسمبر ٢٠٠٣) ص ٢٨٠.

3- Helesel, S.: "Virtual Reality and Education" Australian Journal of Educational Technology, Vol. 16, No. 2, 2001, P. 39.

4- Olsen, J.: 'Is virtual Education for Real?" Techknowlogia, Jan/ feb 2003, PP. 16-18.

٥- راجع في ذلك:

= لينا ملكاوي: "التعليم الافتراضي عربياً" مجلة هاي، تصدر عن مؤســسة الحيـــاة بلندن، العدد ٦٣، أغسطس ٢٠٠٤. ص ١٣.

= نبيل على ونادية حجازي: الثورة الرقمية- الكتاب رقم ٣١٨ مـــن سلـــسلة عـــالم المعرفة (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ســـبتمبر ٢٠٠٥) ص ٦٣.

٦- معين حلمي: دور الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الترابط الالكتروني بين الجامعات العربية المفتوحة- الندوة الدولية للتعليم عن بعد (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٨-٢١ نوفمبر ١٩٩٨) ص٥.

٧- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا: تحديث التعليم الجامعي- تقرير مقدم إلى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس في دورته رقم ٢٨ (القاهرة: المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠/٢٠٠١) ص ١٨٦.

٨- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: وثيقة مجتمع المعلومات المصري المقدمة للقمة العالمية للمعلومات بجنيف (القاهرة: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٨-١٢ ديسمبر ٢٠٠٣) ص٣٣.

* المحاور الستة التي أكد عليها رئيس الجمهورية هي:-

١- رفع القدرة الاستيعابية للتعليم العالي.
٢- تقويم الأداء وضمان الجودة من خلال إقامة نظام مؤسسي لهذا الغرض داخل المؤسسات التعليمية.
٣- استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لرفع القدرة الاستيعابية والتعليمية والبحثية والإدارية لمنظومة التعليم العالي.
٤- تطوير نظم الدراسات العليا والبحث العلمي في إطار ربطه بالاحتياجات الفعلية للمجتمع باستخدام سبل البحث المتطورة.
٥- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والعاملين والقيادات الأكاديمية.
٦- دعم الأنشطة الطلابية والخدمات المتكاملة.

٩- مجلس الشورى: تحديث التعليم- تقرير عن أعمال المجلس في دورة الانعقاد العادي عن عام ٢٠٠٢ (القاهرة: مجلس الشورى، لجنة التعليم والبحث العلمي، ٢٠٠٢) ص١٤.

١٠- اليونسكو: سياسة التغيير والنمو في مجال التعليم العالي- ترجمة مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة (باريس: منظمة اليونسكو، ٢٠٠٥) ص ص ٦٣-٦٧.

١١- انظر في ذلك:

= مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام: التقرير الاستراتيجي العربي لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ٢٠٠٤) ص١٨٧.

= نبيل على ونادية حجازي: مرجع سابق، ص١٥

- www. glreach. Com/ globstars.

١٢- محمد علي نصر: رؤى مستقبلية لتطوير آداء عضو هيئة التدريس بالتعليم الجامعي العربي في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة- مؤتمر تطوير آداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد (جامعة عين شمس: مركز تطوير التعليم الجامعي، الجزء الأول، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٥) ص٧٧.

١٣- انظر في ذلك:

= Mc-Coy, Douglas & Sorensen, Christine: "Policy Perspectives on Selected Virtual University in The United States" Quarterly Review of Distance Education, ,Vol. 4, No. 2, Sum 2003, PP. 89-90.

= Helesel, S.: Op. Cit, P.42.

١٤- أخذت هذه التوصيات من:-

= عبد العزيز السنبل: رؤي وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي- مؤتمر نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل (جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، المجلد الثالث، ١-٣ مارس ٢٠٠٤) ص٧٢.

= رمزي عبد الحي: التعليم العالي الالكتروني، محدداته ومبرراته ووسائطه (الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ٢٠٠٥) ص١١٠.

= طلعت عبد الحميد: مواجهات إجرائية لاستراتيجية عربية للتعليم العالي- مؤتمر التعليم الجامعي العربي، آفاق الإصلاح والتطوير (جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، الجزء الأول، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٤) ص٢١٨.

= نبيل على: العرب وعصر المعلومات- الكتاب رقم (١٨٤) من سلسلة عالم المعرفة (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ابريل ١٩٩٤) ص ٢٣٦.

= أحمد كامل الحصري: "أنماط الواقع الافتراضي وخصائصه وآراء الطلاب المعلمين في بعض برامجه المتاحة عبر الانترنت" مجلة تكنولوجيا التعليم، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد ١٢، العدد الأول، شتاء ٢٠٠٢، ص ٣٣.

= المجلس الأعلى للثقافة: توصيات مؤتمر مستقبل التربية في مجتمع المعرفة (القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة بالاشتراك مع مكتبة الاسكندرية، ١٥-١٦ سبتمبر ٢٠٠٥) ص٣.

= الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: توصيات مؤتمر تكنولوجيا التعليم الالكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة (القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم وكلية البنات جامعة عين شمس، ٥-٧ يوليو ٢٠٠٥) ص ٣.

= اليونسكو: "الوثيقة الختامية للمؤتمر الدولي للتعليم حول نوعية التعليم لكل الشباب، التحديات والاتجاهات والأولويات" مستقبليات ١٣١، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد ٣٤، العدد الثالث، سبتمبر ٢٠٠٤، ص ٣٠٩.

= مركز التعليم المفتوح بجامعة عين شمس: البيان الختامي لمؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤى عربية تنموية (جامعة عين شمس، مركز التعليم المفتوح، ٢٦-٢٨ إبريل ٢٠٠٥) ص ص ٥٣٣-٥٣٥.

= اليونسكو:تقرير مؤتمر الجامعات وأهداف التنمية للألفية المنعقد بمدينة براغ في سبتمبر ٢٠٠٣ تحت عنوان "الخروج من البرج العاجي وتقديم تعليم من أجل مستقبل قابل للبقاء"

نقلاً عن:- = www. Unesco. Org iau/conference/ Prague/ moldan. pt.

15- Littlegohn, Allison & Sclater, Niall: "The Virtual University, as A Conceptual Model for Faculty Change and Innovation" Interactive Learning Environments, Vol. 7, No. 2-3, May 1999, PP. 13-20.

١٦- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا: مرجع سابق، ص ص ١٥٠-١٦١.

17- Feldmann, Birgit: Five Years Virtual University Review and Preview- Paper presented at The World Conference on The www and Internet Broceedings, Orlando, FL, October 23-27, 2001, PP. 1-8.

18 - Stallings, Dees: "The Virtual University, Organizing to Survive in The 21st Century" Journal of Academic Lilebrarianship, Vol.27, No.1, Jan 2001, PP. 3-14.

١٩- أحمد كامل الحصري: مرجع سابق، ص ص ٣-٤٦.

20- Edelson, Paul: Strategy Formation in Virtual Education- Paper presented at The Annual Meeting of The Virtual Education and Training Agency, Valencia, Spain, June 12-14, 2002, PP. 1-7.

21- Mc- Coy, Douglas: A Policy Analysis of Selected Public Virtual Universities in The United States, (U.S.A., Northern Illinois University, 2002) PP. 1-181.

22- Schank, Roger: Op. Cit., PP. 75-90.

23- Granow, Rolf & Bischoff, Michael: Virtual University of Applied Sciencess German Flagship Project in The Field of E. Learning in Higher Education- E.Learning World Conference on E. Learning in Corporate Government, Healthcase & Higher Education, Montreal, Quebec, Canada, October 15-19, 2002, PP. 1-8.

٢٤- إبراهيم القار: التعلم الذاتي بالبرمجيات كاملة التفاعل القائمة على الوسائط المتعددة والواقع الافتراضي- مؤتمر التعلم الذاتي وتحديات المستقبل (جامعة طنطا، كلية التربية، ١١-١٢ مايو ٢٠٠٣) ص ص ١٢٩-١٣٦.

25- Barbera, Elena: "Quality in Virtual Education Environments" Brithish Journal of Educatioal Technology, Vol. 35, No. 1, Jan 2004, PP. 13-20.

٢٦- محمد سعيد عبد الوهاب: التعليم الالكتروني في مصر... الجامعة الافتراضية البحر المتوسطية- مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤى عربية تنموية، مرجع سابق، ص ص ١-٢.

٢٧- وفاء كفافي وحنان مصطفى: نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الافتراضي- مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤى عربية تنموية، مرجع سابق، ص ص. ٢٧٨-٢٩٢

28- Epper, Rhonda: "Virtual Universites Real Bossibilities" Educause Review, Vol.39, No. 2, Mar/ Apr 2004, P. 30.

29- Barbera, Elena: Op. Cit, P. 15.

٣٠- ربيعة خليفة: "التعليم الالكتروني بين المفهوم والأهمية" مجلة الجامعي، النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بليبيا، العدد التاسع، ربيع ٢٠٠٥، ص ٢٥٣.

٣١- محسن خضر: مجتمع المعرفة العربي، عوائقه وآماله (جامعة عين شمس، كلية التربية، ٢٠٠٣) ص١٠٥.

32- Schank, Roger: Op. Cit., PP. 80-81.

33- Anonymous, S.: "Virtual Edcation in Japan" Training Strategies for Tomorrow, Vol. 14, No.3, May/ Jun 2000, P.11.

34- Schank, Roger: Op. Cit., P. 86.

٣٥- عادل سلامة: التعليم الجامعي عن بعد- مؤتمر مخرجات التعليم الجامعي في ضوء معطيات العصر (جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، ١٣-١٤ نوفمبر ٢٠٠١) ص ٦٢.

36- Ryan, Steve & Others: The Virtual University, The Internet and Resource Based Learning. (London, Kogan, 2000) P.8

٣٧- البنك الدولي: بناء مجتمعات المعرفة، التحديات التي تواجه التعليم العالي (القاهرة: مركز معلومات الشرق الأوسط، ٢٠٠٣) ص٩.

38- Bates, Tony: National Strategies for E. Learning in Bost-Secondary Education and Training (Paris, International Institute for Educational Planning, 2004) P. 31.

٣٩- نبيل على: العرب وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص ٢٧٧.

40- Dunne, Samuel: "The Virtualization of Education" Futurist, Vol. 34., No. 2, Mar/ Apr 2000, P. 10.

٤١- دونا أوتشيدا ومارفين سيترون وفلوريتا ماكنزي: إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين- ترجمة محمد نبيل نوفل- سلسلة آفاق تربوية متجددة (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٤) ص٦٩.

42- Unesco: The New Fronties of Education Learning through Life Challenges for The Twenty First Century (Paris, Unesco, 2002) P. 63.

٤٣- رشدي طعيمة وسليمان البندري: التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤي التطوير (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤) ص ص ٣٨٢-٣٨٣.

44- Chung, Segin & Others: Op. Cit., P. 43.

٤٥- محمد محمد الهادي: التعليم الالكتروني عبر شبكة الانترنت- سلسلة آفاق تربوية متجددة (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٥) ص ٧٦.

٤٦- نبيل على ونادية حجازي: الثورة الرقمية، مرجع سابق، ص ص ٢٠٢-٢٠٣

٤٧- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ (باريس: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بالاشتراك مع البنك الدولي، ٢٠٠٤) ص ١٣، ص ٦٨.

48- Anonymous, S.: Op. Cit., P.9.

49- Tapscott, Don: Growing up Digital, The Rise of The Net Generation (New Yourk, Mc- Grow- Hill, 2002) PP. 255-256.

٥٠- كريستيان كوميليان: "تحديات العولمة" ترجمة نادية يوسف،مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، المجلد ٢٧، مارس ١٩٩٧، ص ٦٠٣.

51- Ray, W: A Hermeneutic Phenomenological Investigation of The Concept of Globalization with in The North American Theological Education Context Seminary, In: Dissertation Abstracts International, vol. 53, N. 5A, 1992, P. 1468.

٥٢- مجدي صلاح طه: "المصاحبات الثقافية لظاهرة العولمة وانعكاساتها في الواقع التربوي العربي، رؤية تحليلية" مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ٧، العدد الأول والثاني، يناير/ أبريل ٢٠٠١، ص ص ٧٨-٧٩.

٥٣- عبد الناصر العساسي: التعليم المنزلي في الولايات المتحدة الأمريكية وموقف الأقليات الإسلامية منه- سلسلة نحو وعى تربوي مغاير (القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠٠٥).

٥٤- معتز خورشيد: "الجامعات في عصر الجات ومستقبل التعليم العالي" مجلة وجهات نظر، القاهرة، مؤسسة الأهرام للنشر والتوزيع، العدد ٦٨، أغسطس ٢٠٠٤، ص ١٣.

55- Johnstone, Sally& Krauith, Barbara: "Some Principles of Good Practice for The Virtual University" Journal of Change, Vol.28, No. 2. Mar/ Apr 199, PP. 13-19.

56- Dunne, Samuel: Op. Cit., P.12.

57- Stallings, Dees: Op. Cit, P. 30.

58- Bates, Tony: Op. Cit., P. 30.

٥٩- شريفة زين: تنفيذ مناهج العلوم والتكنولوجيا في المدرسة الذكية- مدرسة المستقبل (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٩- ٣ يوليو ٢٠٠٢) ص ٦٤.

60- Littlegohn, Allison& Sclater, Niall: OP. Cit., P. 15.

٦١- الغريب زاهر: تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠) ص ٢٢.

٦٢- راجع في ذلك:

= Tirri, Kirsi& Nevgi, Anne: Student's Views on Learning in Virtual University- Paper presented at The Annual Innovations in Higher International Education Conference, Helsinki Finland, Agust 30-Sept 2 2000, PP. 1-25.

= Dunn, Ann & Baer, Linda: "Creating The Minnesata Virtual University Educause Quarterly, Vol. 23, No.1, Apr 2000, PP. 16-23.

= Jung, Insung: "A Virtual University Trial Project: It's Impact on Higher Education in South korea" Innovations in Education and Training International, Vol.38, No.1, Feb 2001, PP. 31-41.

63 - Ryan, Steve & Others: OP. Cit., P. 9.

٦٤- الغريب زاهر: خطة استراتيجية لتطـوير منظومـة التعلـيم الجـامعي باسـتخدام تكنولوجيا التعليم الالكتروني- مؤتمر تطوير أداء الجامعات العربية فـي ضـوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مرجع سابق، جـ ١، ص ١٩٤.

65- Littlegohn, Allison& Sclater, Niall: Op. Cit., P. 209.

66- Ibid, PP. 210-214.

67- Smith, R.: Learning How to Learn? (Milton Keymes, Open University Press, th. 3, 2001) P. 11.

٦٨- نهى عبد الكريم: دور المرشد الأكاديمي في الجامعة المفتوحة بين الواقع والمأمول- مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤي عربية تنموية، مرجـع سابق، ص ص ٢١١-٢١٣.

٦٩- رمزي عبد الحى: مرجع سابق، ص ١٥٧.

70- Epper, Rhonda: Op. Cit., P. 32.

71- Ryan, Steve & Others: Op. Cit., P. 25.

٧٢- انظر في ذلك:-

= رمزي عبد الحي: مرجع سابق، ١٥٨

= Smith, R.: Op. Cit., , PP. 9-10.

٧٣- بشرى عوض: التعليم الالكتروني كما يجب أن يكون- مؤتمر المعلوماتية والقـدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤى عربية تنموية، مرجع سابق، ص١٠.

74- Scheckler, Rebecca & Barab, Sasha: "On Line Communities Commerce, Community Action and The Virtual University" Information Society. Vol. 18, No. 4, Jul/ Sep 2002, PP. 303-304.

٧٥- انظر في هذا:

= Chung, Segin & Others: Op. Cit., PP. 41-45.

= Buchanan, Lori & Others: "Integrating Information Literacy into The Virtual University. A Course Model" Librory Trends, Vol. 51, No. 2, Feb 2002, PP. 144-145.

* (HTML) اختصار Hyper Text Mark up Language وهي لغة برمجة تستخدم في إنشاء وثائق نصوص مترابطة. أما (VRML) فهي اختصار Virtual Reality Modeling Language وهي لغة نمذجة محاكاة الواقع افتراضيا.

* تم الدخول إلى مواقع الجامعات الافتراضية الآتية:

- www.AVU.Org./.

- Http://Cvu. Strath.ac.uk/.

- Http://Ehostvgw 2.Epent.com/.

٧٦- نبيل على ونادية حجازي: مرجع سابق، ص ص ٢٨٤-٢٨٦.

77- Topscott, Doon: Op. Cit., P. 251.

٧٨- راجع في ذلك:

= محمد الهادي: مرجع سابق، ص٢٣٣.

= ضياء الدين زاهر: التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية- مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، رؤى عربية تنموية، مرجـــع ســـابق، ص٥٢١.

= www.avu.org./.

=Canadian Virtual University: "Growth of Canadian Virtual University Expands On- Line Learning" News Release, CVU, June 11, 2001, PP. 1-3.

79- AVU: Request for Internatioal for Diploma Degree Program in Computer Science. In: www.avu.org./ p.4.

٨٠- البنك الدولي: مرجع سابق، ص ٣٥.

81- Vitch, James: "Virtual Education: Where are We?" School Business Affairs, Vol. 67, No. 12, Dec 2001, PP. 20-23.

82- Anonymous, S.: Op. Cit., PP. 10-12.

83- Peterman, Thomas: "Elements of Su^cess at Traditional/ Virtual University" Journal of Academic Lebrarianship, Vol.26, No. 1, Jan 2000, PP. 16-18.

84- Lee, Jonathan & Hsu, kuo Hsun: "Modeling Software Architectures with Goalsin Virtual university Environment" Information and Software Technology, Vol. 44, No.6, Apr 2002, PP. 361- 380.

٨٥- أحمد كامل الحصري: مرجع سابق، ص٢٣.

86- Mc-Coy, Douglas& Somsen, Christine: Op. Cit., P. 89.

٨٧- عزوإسماعيل وسالم أحمد: معوقات التسجيل الذاتي باستخدام الحاسوب والانترنت لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة- مؤتمر تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مرجع سابق، الجزء الثاني، ص ٢٩٦.

٨٨- نورمان كلارك: الاقتصاد السياسي للعلم والتكنولوجيا- ترجمة محمد رضا محرم (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٥) ص١١٣.

89- Young, J.: "At One US. University Professors to Design Web Courses" Chronicle of Higher Education, Vol.30, March 2001, P.13.

٩٠- نبيل على ونادية حجازي: مرجع سابق، ص ٤٢٠.

91- E. Learning. Emoe. Org..Http.



الدور التربوي للأسرة الخليجية
في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف
(منظور تربوي إسلامي)

د.آمنة بنت أرشد بنجر*

القســـم الأول: المشكلـــة ومنهـــج الدراســـة

مقدمـــة:

الأسرة هي الأمة الصغيرة، ومنها تعلم النوع الإنساني أفضل أخلاقه الإجتماعية، وهي في الوقت نفسه أجمل أخلاقه وأنفعها.

من الأسرة تعلم النوع الإنساني الرحمة والكرم، وليس في أخلاقه جميعاً ما هـو أجمل وأنفع له في مجتمعاته، وفي الأسرة يتعلم المرء سائر المناقت والفضائل (العقـاد، ١٩٩٩م، ١٢٢).

ونظراً لما تضطلع به الأسرة من دور تربوي مؤثر وفعال، فلقد أعتبرها كثيـر من علماء الإجتماع والتربية، "الجماعة المرجعية" Reference Group الرئيسية في حياة الأفراد، يستمد منها الشخص قيمه وأهدافه ومعاييره وأساليب تصرفاته (غيـث، د.ت، ١٧٧-١٧٨).

وكون الأسرة هي الجماعة المرجعية الأولى في حياة الفرد، فهذا لأنها البيئة التي تتوثق فيها علاقاته بأقرب الناس إليه وأقربهم إلى نفسه، ولأنها الجماعة الوحيدة التي قـد يغطي انتساب الفرد إليها حياته كلها منذ أن يولد وحتى يموت.

---

* أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بكلية التربية للبنات للأقسام الأدبية – جدة.

ومن ناحية أخرى فإن الأسرة تلعب دوراً رئيساً في نقل قيم وخبرات الثقافة إلـى وعي الأفراد، فالأسرة هي نسق فرعي للثقافة الأم، يعكس طرق العيش والتفكير، وأنـواع القيم والعادات السائدة والأعراف، والمحرمات وأساليب الضبط، وطرق الإحتفال وغيـر ذلك، فالأسرة هنا وسيط لنقل ثقافة المجتمع، وأداة للحفاظ على هذه الثقافة في ذات الوقت، بل عامل على تجديد تلك الثقافة أيضاً (زيادة وآخرون، ١٤٢٤هـ، ١٣٣).

وثمة حقيقة نفسية وإجتماعية تتعلق بدور الأسرة الذي تمارسه حيال أعـضائها، وهي أن: "إنعكاس الخبرات التي يمر بها الأبناء في سنوات عمرهم المبكرة علـى طـابع شخصياتهم في الفترات العمرية اللاحقة"(حسين، ١٩٧٨، ٦).

وهذه الحقيقة تقود إلى واحدة من الظواهر المعاصرة المرتبطة بـدور الأسـرة، وعوامل التنشئة الأسرية، وأعني بها "ظاهرة التطرف والإنحراف الفكري لدى بعض أبناء مجتمعنا"، وهي الظاهرة التي باتت تؤرق مجتمعاتنا العربية والخليجية بخاصة، وقد زادت حدتها بتأثير بعض المتغيرات والمستجدات على الساحة المجتمعية والثقافية، وكذا بفعـل مؤثرات ثقافة العولمة، أو العولمة الثقافية المعاصرة.

وعلى ذلك فالدراسة الراهنة تعني بهذه الظاهرة، في محاولـة لـسبر أغوارهـا ومعرفة دوافعها وتحديد حجمها وآثارها وتداعياتها على دول الخليج، وفـي ذات الوقـت تضع الدراسة رؤيتها لتجديد دور الأسرة الخليجية المتعلق بتنشئة الأبناء علـى الإعتـدال والوسطية الإسلامية قبل أن يقع الأبناء ضحايا تيار الغلو والتطرف والعنف، فليس أعظـم من توجيهات التربية الإسلامية في حماية الأبناء وصيانة شخصياتهم إذا ما أتبعت الأسرة الوسطية الذهبية التي أقرها القرآن الكريم وطبقها المصطفى صلى الله عليه وسـلم مـع أسرته وأهله وصحابته.

المشكلـــة:

كما هو متعارف عليه في علم الإجتماع التربوي، وعلم الإجتماع العائلي من دور تربوي هام ومؤثر للأسرة في حياة الأفراد، فالأسرة "كجماعة أولية"، و"كجماعة مرجعية" تؤثر على شخصية الفرد في مراحله الأولى سابقة بذلك أي جماعة أخرى، وتأثيرها هـذا ينفذ إلى أعماق شخصية الفرد ويمسها في مجموعها.

ويمكن القول أن الدور التربوي للأسرة يتحدد في ضوء أهداف الثقافة ومحدداتها، وأن هذا الدور لا يقتصر على عملية التنشئة الإجتماعية فحسب، وإنما يمتد ليـصبح دوراً ثقافياً أشمل يتم بمقتضاه نقل التراث الثقافي من المجتمع إلى أعضاء الأسرة. ولعل هـذا الفهم هو الذي حدا ببعض الباحثين إلى التأكيد على مسئولية الأسرة فـي حمايـة الأمـن الوطني والفكري والثقافي للمجتمع من خلال مباشرة دورها في تنميـة الفكـر المعتـدل الوسطي، ودرء عوامل التطرف والتشدد لدى أعضائها، فالأسرة كوسيط تربـوي فاعـل تتوسط بين المجتمع والأفراد في نقل جوانب الثقافة الإجتماعية ومباشرة عمليـة التنـشئة والتطبيع الثقافي، والأسرة على ذلك بمثابة وسيط في مرحلة التحول بالفرد من كونه كائن بيولوجي إلى أن يصبح كائن إجتماعي قادر على متطلبات الثقافـة وإدراك عناصـرها، ومن مجرد كائن بالقوة أتى إلى هذا العالم لا يملك من أمره شيئاً، إلى أن يـصبح كائنـاً بالفعل له هويته وكينونته والتي تتضح في قدرته على الإختيـار والتعبيـر عـن ذاتـه، وإصدار الأحكام أيضاً (زيادة وآخرون، مرجع سابق، ١٢٩ - ١٣٠).

على أن المتأمل لواقع الأسرة اليوم في مجتمعات دول الخليج يلمح تراجعاً عن الدور الفاعل والمؤثر في حياة أفرادها، ويتضح ذلك من نتائج عدد من الدراسات ومن ملاحظة عدد من الشواهد الإجتماعية والثقافية..

- فثمة جوانب سلبية في دور الأسرة المنوط بها التنشئة الإجتماعية للأفـراد، وذلـك بسبب بعض المتغيرات والمستجدات الإجتماعية التي أحاطت بها في مرحلة ما بعـد الطفرة البترولية، ومن أهمها خروج المرأة للتعليم والعمل، والإعتماد المتزايد علـى الخدم والمربيات في متابعة أعمال المنزل وتربية الأطفال، وإنصراف الأب إلى أكثر من عمل مما صرفه عن المشاركة الواجبة في حيـاة الأسـرة (مرسـى، ١٩٩٥م، ٣٢٤-٣٢٥)، ثم دخول منتجات العولمة الإقتصادية والعولمة الثقافيـة مـن خـلال الفضائيات وأجهزة الحاسبات وشبكة انترنت وأجهزة المحمول.. وهي المنتجات التي كان لها آثارها السلبية على نمط التفاعلات والعلاقات الأسـرية، بجانـب وظائفهـا الإيجابية بالطبع.

- وفي جو اليسر والإشباع المتزايد الذي يسيطر علـى الأسـرة الخليجيـة تراجعـت مسئولية الأبناء عن المشاركة في الأعباء المنزلية، وأوكل ذلك إلى الخدم، وتراجعت كذلك قيمة العمل اليدوي والكفاح من أجل تحصيل الرزق، وكما يعبر عن ذلك أحـد الكتاب "لقد ضاعت قيم الزمن الجميل".

- وفي ظل العولمة الثقافية فقد أنصرف الأبناء والشباب لمتابعة الموضـة فـي الـزي والمأكل والمسلسلات والمنافسات الرياضية بالقدر الذي طغى على إستخدامات الوقت الأخرى في العبادة وتحصيل العلوم وصلة الأرحام والإقبال علـى مناشـط الثقافـة الجادة، واتسمت حياة الشباب بكثير من المظهرية وقليل مـن الإنتاجيـة (الخطيـب، ٢٠٠٢م، ٧٧-٨٧).

- كذلك أوضحت دراسات حديثة كيف أن إطلاع الأبناء على الانترنت قد جرفهم إلـى الإستخدامات السلبية من خلال المواقع الإباحية التي سهلت لهم التعارف مع الجـنس

الآخر، ومشاهدة أفلام العنف والجنس والجريمة، ومن ناحية أخرى الإطلاع على المواقع المشبوهة والتي تناهض الإسلام الحنيف بما تبثه من أفكار مسمومة وتشكيك في نبي الإسلام ورسالته، وقد أقتحم الانترنت حياة الأسرية الخليجية بقوة نظراً لسهولة اقتناء أجهزة الكمبيوتر وتوفرها، وعناية دول الخليج بالتوسع في إدخال شبكة انترنت إلى كافة المؤسسات، حتى أن دول الخليج مقارنة بباقي الدول العربية أصبحت أكثر تفوقاً في حيازة أجهزة الكمبيوتر وفي أعداد المستخدمين لشبكة انترنت (مطاوع وآخر، ٢٠٠٢م، ١٦٨). ويستدل من هذه الإستخدامات السلبية للانترنت على غياب الرقابة الأسرية الفاعلة والدور التربوي المؤثر الهادف إلى ترشيد استخدامات انترنت..

- وفي الآونة الأخيرة تزايدت حوادث التفجير الإرهابي التي أقدم عليها بعض الشباب وبخاصة في المملكة العربية السعودية، والتي شكلت ظاهرة أثارت إهتمام المجتمع كله، وكذا المعنيين برعاية الشباب والتربية والتعليم، ويستدل من هذه الأحداث على غياب لدور الأسرة كذلك في تنمية الفكر الوسطي الإعتدالي لدى الأبناء، الأمر الذي أوجد حالة من الفراغ هؤلاء الأبناء أوقعتهم في شرك الفكر الإرهابي..

إذن تتجه أصابع الإتهام وتوجه إنتقادات عديدة إلى مؤسسة الأسرة في دول الخليج لتعلن عن قصور في وظائفها التربوية حيال الأبناء، وأن الأسرة الخليجية لم تستوعب بالقدر اللازم المستجدات والمتغيرات الإجتماعية والثقافية، ولم تعي دورها في حماية الأمن الفكري للأبناء، وهذا مما أثر سلباً على الأمن الإجتماعي أيضاً..

الأسئلة البحثية:

من عرض الحيثيات أنفة الذكر تتبلور مشكلة الدراسة وسؤالها الرئيسي في:

س: ما جوانب الدور المستقبلي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطـرف؟ ويتفرع عن ذلك :

١) ما السياق النفسي الإجتماعي للأسرة الخليجية في الآونة الحاضرة؟

٢) هل أصبح الغلو والتطرف يمثل تياراً فكرياً وظاهرة واضحة المعـالم فـي الثقافة الخليجية؟

٣) ما الآثار والتداعيات لظاهرة الغلو والتطرف على الأمن الوطني الخليجي؟

٤) ما الدور المستقبلي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف وما الإجراءات والمطالب التي ينبغي إستيفائها لإنجاح هذا الدور؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة في النقاط التالية:

١) **التعرف على طبيعة التغير والتحول في الدور التقليدي للأسرة الخليجية ونوعيـة المؤثرات التي تُباشر تأثيرها على عملية التنشئة الإجتماعية والضبط الإجتماعي للأبناء في الآونة الحاضرة.**

٢) **محاولة الكشف عن حجم وطبيعة ظاهرة الغلو والتطرف فـي واقـع المجتمـع والثقافة بدول مجلس التعاون.**

٣) **معرفة الآثار والتداعيات لظاهرة الغلو والتطرف على الأمن الوطني الخليجي.**

٤) **التعرف على جوانب الدور المستقبلي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف والإجراءات المصاحبة لهذا الدور.**

أهميـــة الدراســـة:

تنبع أهمية الدراسة من الموضوع الذي تتناوله، فليس أهم من قضية الأمن الفكري للمجتمع، ووقاية الأبناء من الوقوع فريسة للغلو والتطرف.. وعلى هذا تتحدد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

أولاً: إن معرفة حجم ظاهرة الغلو والتطرف في واقع ثقافة الدول الخليجية يُعد مطلباً ضرورياً لدى مؤسسات التربية والدعوة والفكر، وفي المقدمة منها مؤسسة الأسرة، وذلك حتى يمكن لهذه المؤسسات تجديد عملها وطرائقها في مواجهة هذه الظاهرة..

ثانياً: كذلك فإن الكشف عن التداعيات والآثار الناجمة عن ظواهر التشدد والتطرف والإرهاب بالنسبة لحالة الأمن الوطني، يقود بالضرورة إلى وضع السياسات الإنمائية/ الإجتماعية والتربوية والأمنية المطلوبة في الفترة المقبلة وفق ظروف وأوضاع مجتمعات دول مجلس التعاون بعيداً عن فرض سياسات خارجية لا تناسب طبيعة مجتمعاتنا.

ثالثاً: تتركز رؤية البحث على المدخل الوقائي الذي يمكن أن يشكل الدور المستقبلي للأسرة الخليجية في تربية الأبناء على الوسطية والإعتدال، وهذا المدخل هو الأقرب للعقل والمنطق السديد وفقاً للمثل الدارج "الوقاية خيراً من العلاج".

رابعاً: الدراسة تعد مقدمة لازمة لدراسات أخرى تستخدم الأدوات الأمبريقية لفهم ظواهر الغلو والتطرف والإرهاب في مجتمعات دول مجلس التعاون وتتناول أدوار أخرى بخلاف (دور الأسرة) تضطلع بها المؤسسات التربوية والإجتماعية والدعوية والأمنية في مجتمعاتنا.

حدود ومجال الدراسة:

ينتمي الموضوع إلى مجال علوم التربية والنفس والإجتماع وتعالج الدراسة هذا الموضوع من منظور التربية الإسلامية..

وتركز الدراسة على دور الأسرة في مجتمعات دول مجلس التعاون الخليجي في تربية أبنائها على الوسطية والإعتدال والشورى، وذلك في مواجهة ظواهر الغلو والتطرف والإرهاب التي بدأت تغزو مجتمعاتنا، وهذا الدور يتكامل بالطبع مع أدوار المؤسسات الأخرى السياسية والإجتماعية والثقافية والأمنية وهي التي تقصر عنها الدراسة الحالية وتحتاج إلى جهود بحثية قادمة.

المنهجية العلمية:

وفق منهج وصفي تحليلي (العساف، ١٩٩٥م) تعالج الدراسة موضوعها وتجيب عن الأسئلة التي طرحتها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: تحليل المفهومات والمصطلحات الرئيسية التي هي بمثابة الإطار المرجعي للدراسة، وهي:

- مفهوم الأسرة كمؤسسة اجتماعية وتربوية.
- مفهوم الدور التربوي للأسرة.
- مفهوم الوسطية الإسلامية.
- مفهوم الغلو والتطرف الفكري.
- مفهوم الأمن الوطني والأمن الفكري.

وتعود الدراسة إلى الكتابات المتخصصة لبيان المعاني والـدلالات والوظـائف الخاصة بكافة هذه المفهومات، وصلة كل مفهوم منها بموضوع الدراسة.

ثانياً: وفي إطار نظرة نقدية يتجه البحث إلى التعرف على السياق النفسي الأجتمـاعي الراهن للأسرة الخليجية والتغيرات والمستجدات على الساحة المجتمعية والثقافية التي أثرت على دور الأسرة في الآونة الأخيرة، وكذا جوانب التفاعل الأسـري السلبي والربط بينها وبين عمليتي التنشئة الإجتماعية والضبط الإجتماعي علـى الأفراد ومن ذلك يخرج البحث بموقف الأسرة الراهن حيال نشأة الفكر المتطرف وما إذا كانت الأسرة عاملاً مسهماً ومؤدياً إلى نشوء هذا الفكر.

ثالثاً: يعرض البحث بعد ذلك للآثار والتداعيات الناجمة عن ظاهرة الغلو والتطرف في مجتمعات دول الخليج، مما يبرز حقيقة هذا التيار وقوة تواجـده علـى السـاحة الفكرية وآثاره المتعددة وبخاصة تلك الآثار الأمنية، ويعود البحث هنا إلى عـدد من الدراسات التي أجرتها مراكز البحوث المتخصصة في المنطقـة الخليجيـة والمؤتمرات وكذا الكتابات المتخصصة..

رابعاً: ومن الوقوف على حجم وحقيقة ظاهرة الغلو والتطـرف يـذهب البحـث إلـى الإفتراض القائل بأن الأسرة هي البيئة الأخرى التي – إذا أختلـت وظائفهـا – تصبح بيئة دافعة ومولدة للفكر المتطرف، ومن ثم تبرز الحاجة إلى إعادة تجديد الدور التربوي للأسرة الخليجية بما يحقق سبل الوقاية المبكرة لنشوء هذا الفكـر المجتمع الخليجي.. ويستخدم البحث هنا أسـلوب "إعـادة تركيـب الـدور(L. Deighton, 1991, 555-5)" بما يعني جملة الوظائف والمهام الجديـدة التـي على الأسرة أن تضطلع بها على مدى المستقبل المنظور وتدور حـول منظـور

التربية الإسلامية في تعزيز السلوك الوسطي المعتدل، وفي تعزيز مفهوم التوافق الأسري والإجراءات المصاحبة لهذا الدور..

مصطلحات الدراسة:

- **الأســـــرة:**

يمكن تعريف الأسرة الإنسانية، على أنها جماعة إجتماعيـــة بيولوجيـــة نظاميـــة تتكون من رجل وامرأة (يقوم بينهما رابطة زواجية مقررة) وأبنائهما.

ومن أهم الوظائف التي تقوم بها هذه الجماعة، إشباع الحاجات العاطفية، وإشباع الدافع الجنسي، وتهيئة المناخ الإجتماعي الثقافي الملائم لرعاية وتنشئة وتوجيــه الأبنـــاء (غيث، مرجع سابق، ١٧٦).

ويشير علم إجتماع الأسرة أو العائلة إلى مجموعة من الأدوار تضطلع بها الأسرة في علمية تربية وتوجيه الأبناء مثل دور الأسرة في التنشئة الإجتماعيـــة، وفـــي الـــضبط الإجتماعي، وفي نقل الثقافة..الخ بما يعني إجمالاً "الدور التربوي للأسرة" وهو دور يتميز عن الدور التربوي لباقي المؤسسات التربوية والإجتماعية الأخرى لكـــون الأســـرة هـــي الجماعة الأولية، والجماعة المرجعية التي تباشر عملها التربوي منذ نعومة أظفار الطفـــل وإلى مراحل النضج التالية، ثم أنها تظل مصدر القيم والتوجيـــه الأخلاقـــي والإجتمـــاعي للفرد طيلة حياته..

ولعل أهم جوانب الدور التربوي للأسرة في عملية التنشئة الإجتماعية هي التـــي تتعلق بالواجبات التالية (زيادة وآخرون، مرجع سابق، ١٣٢ – ١٣٣):

- تنمية القيم الإجتماعية.

- تنمية الشعور الديني.
- النمو الخلقي.
- النمو اللغوي.
- تعليم آداب السلوك.
- إكساب العادات.
- التدريب على الأدوار الإجتماعية.

كافة هذه الجوانب يتم تعلمها بطرق وأساليب متعددة ومن أهمها(زيادة وآخرون، ١٣٢-١٣٣):

- التعلم المباشر (المقصود): وهو التعلم المخطط والهادف عن طريق الرموز والتعليمات الشفاهية وعمليات الإستحسان والإستهجان.
- التعلم العرض (التصادفي): ومن ذلك تعلم اللغة، أنماط السلوك، وهذا التعلم يتم في سياق حياة الأسرة، وقد يتعلم الطفل أنماط سلوكية مرغوبة أو غير مرغوبة.
- التعلم من النماذج: وهو تعلم عن طريق القدوات والنماذج التي يمثلها الأب والأم والأقرباء.
- التعلم عن طريق التقمص والتقليد والمحاكاة.

- **الوسطية:**

جاء في الصحاح للجوهرة أن الوسطية بمعنى التوسيط وهو أن يجعل الشيء في

الوسط، والوسط: اسم لما بين طرفي الشيء، وهو المعتدل. وجــاء فـــي القـــاموس المحيط أوسط الشيء أفضله وخياره وأعدله. ومنه جاء إستعمال اللفظ فـــي القـــرآن الكريم عند وصف الأمة الإسلامية بالأمة الوسط: ﴿وكـــذلك جعلنـاكم أمـــة وســطا لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيدا﴾ (البقرة: ١٤٣).

ووسطية أمة الإسلام تبدو في أمور ومظاهر عديدة (للمزيد: الشلوى، ١٤٢٥هـــ، الفصل الأول؛ ابن تيمية، ١٤١٦ هـــ، الفصل الثانى):

- في العقيدة
- والعبادات
- والمعاملات
- والقيم والأخلاق
- والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر
- في مطالب الدين ومطالب الدنيا
- في الإنفاق
- في المأكل والمشرب والزي وأسلوب المعيشة

وغير ذلك من أمور تخص حياة المسلم وإستعداده لأخرته.. وهناك من الآيـــات والأحاديث التي تحض على الوسطية وتمقت الغلو والتطرف، وكان المـــصطفى صلى الله عليه وسلم نموذجاً للوسطية في كل أمر من الأمور..

- **التطرف، الغلو، الإرهاب، العنف** (حول هذه المصطلحات راجع: عـزوزى، ٢٠٠٤، الوهيبى، ٢٠٠٤، الاتفاقية العربيـة لمكافحـة الأرهـاب، ١٩٩٨، معجـم العلـوم الاجتماعية، ١٩٧٠).

التطرف في اللغة معناه الوقوف في الطرف بعيداً من الوسط، وأصله في الحـسيات كالتطرف في الجلوس أو الوقوف أو المشي، ثم انتقل إلى المعنويات كالتطرف فـي الدين أو الفكر أو السلوك.

والتطرف في جميع الأحوال ظاهرة مرضية تعبر عن حالة غضب وإحتقان، وهـو مؤشر على وجود خلل ما في النفس الإنسانية أو في الظروف التـي تحـيط بتلـك النفس، والإنسان السوي بطبيعته يرفض التطرف ويضيق بالعنف لأن الفطرة السليمة تأبى ذلك وتنفر منه.

وكثيراً ما يتم التعبير بمصطلح "تيار الفكر المتطرف" للتعبير عن إتجاه لدى فئـة أو مجموعة من الأفراد يسود فيها هذا الفكر، والذي يعبر عن نفسه في صورة رفـضه قاطع لكل ما تعارف عليه المجتمع وألفه الأفراد في حياتهم العادية، وبذلك فهو تيـار معادي للمجتمع، ومقاوم لناموسه وطبيعته المعتادة.

والغلو هو المصطلح المقابل لمصطلح التطرف في الفكر الإسلامي وقـد وردت لـه معاني ودلالات في الآيات والأحاديث ويقترب منه مفردات أخرى: التنطع والتشديد، والتفسير.

والغلو هو الزيادة والمبالغة والمغالاة في التدين، وهو التشدد والتصلب في مجـاوزة الحد المطلوب والمقدر شرعاً. وإن من مظاهر الغلو في الدين أن يتشدد الإنسان فـي تطبيق الأحكام وأن يلتزم جانب الشدة والقسوة في عبادته وسلوكه، ويزيد فيها علـى

ما بينه الشرع الحكيم، ويخترع وسائل جديدة للعبادة لم يرد أصل لهـا فـي الكتـاب والسنة.

وأما الإرهاب فهو مصطلح شاع إستعماله حديثاً، وبخاصة بعد أحداث الحادي عـشر من سبتمبر ٢٠٠١م، وليس ثمة إتفاق على مضمون ومعنى الإرهاب، فهو في الفكر الغربي غيره في الفكر الإسلامي، وقد اعتمدت الدول العربية مفهوماً أخرجتـه فـي وثيقة موحدة أقرها مجلس الوزراء الداخلية العرب وتعرف الإرهاب على أنه: "كـل فعل من أفعال العنف أو التهديد به أياً كانت بواعثه أو أغراضه يقع تنفيذاً لمـشروع إجرامي فردي أو جماعي ويهدف إلى إلغاء الرعب بين الناس أو ترويعهم في أبنائهم أو تعريض حياتهم وأمنهم للخطر.. ولا تعد جريمة إرهابية حالات الكفاح بمختلـف الوسائل بما في ذلك الكفاح المسلح ضد الإحتلال الأجنبي والعدوان من أجل تقريـر المصير وفقاً لمبادئ القانون الدولي".

ووثيق الصلة بمفهوم الإرهاب مفهوم آخر وهو "العنف"، والذي يعني إنتزاع المطالب بالقوة وإكراه الآخر على التنازل عنها أو الإعتراف بها بوسائط يتكبد خـسائر مـن جراء إستعمالها، وهو أسلوب مرفوض من جانب الأديان السماوية والقيم الإنـسانية والحضارية.

- **الأمن، الأمن الفكري:**

إن أصل الأمن في اللغة يعني طمأنينة النفس وزوال الخوف والإنسان يكون آمنـاً إذا أستقر الأمن في قلبه وأمن البلد: إطمئنان أهله فيه، وأمن الشر السلامة منه أي سـلم، وأمن فلان على كذا. وثق فيه وأطمأن عليه وجعل أميناً عليه. قال تعالى ﴿قـال هـل آمنكم عليه إلا كما أمنتكم على أخيه من قبل﴾ {يوسف:٦٤}.

وقد تعددت معاني الأمن، وعرفه أحد المتخصصين العرب بأنه (نافع، ١٩٨٠م، ١٠): "إحساس الفرد والجماعة البشرية بإشباع دوافعها العضوية والنفسية وعلى قمتها دافع الأمن بمظهريه المادي والنفسي والمتمثلة في إطمئنان المجتمع إلى زوال ما يهدد مظاهر هذا الدافع المادي كالسكن الدائم المستقر والرزق الجاري والتوافق مع الآخرين والدوافع النفسية المتمثلة في إعتراف المجتمع بالفرد ودوره ومكانته فيه وهو ما يمكن أن يعبر عنه بلفظة السكينة الصالحة حيث تسير حياة المجتمع في هدوء نسبي".

هذا وقد أعتبر الأمن في الإسلام هو جوهر السياسة الشرعية، وإذا كانت الشريعة كما يقول ابن القيم (الجوزية، د.ت.، ٣): مبناها وأساسها الحكم ومصالح العباد في المحاسن والمعاد وهي "عدل كلها ومصالح كلها وحكمة كلها" فإن معاني السياسة الشرعية تدور مع هذه المعاني حيث دارت، وقد ألتصق الأمن بالسياسة الشرعية في الإسلام كجوهر أساسي لها يرعاها، ويدافع عنها، ويصد غوائل التهديد، والإختراق، فوجوده في حياة المجتمع يعني محاربة الإنتهاكات والإخلالات، ويكفل إستمرارية السياسة الشرعية حفظاً، ودفاعاً، وحماية وجهاداً (الجحنى، ٢٠٠١م، ٥٧-٥٨). وثمة آيات على منهج الله والعدل، ومكافحة الظلم والإعتداء والأخذ بميزان الوسطية.

هذا ويأتي "الأمن الفكري" كأحد عناصر منظومة الأمن الشامل أو الأمن الوطني، ويعني: "مهمة التصدي للإرهاب والتيارات والمبادئ الهدامة والغزو الفكري" (المرجع السابق، ٥٩).

القســـم الثانـــي: السياق النفسي الإجتماعي للأسرة الخليجية

لمعرفة السياق النفسي الإجتماعي للأسرة الخليجية أي نمــط التنـشئة والمنـاخ الأسري السائد ووتيرة العلاقات الإجتماعية بين أعضائها يلـزم بدايـة معرفـة الخلفيـة الإجتماعية والسمات المشتركة التي تجمع دول الخليج العربية.

أولاً: **سمات عامة تجمع دول الخليج العربية** (تم استخلاص هذه السمات من الأدبيات التالية: مرسى، مرجع سابق، ١٥٦-١٧٣؛ الفارس ١٩٩٨م، ٦٧؛ مكتب التربية العربى لدول الخليج، ٢٠٠٠م، ٤٥-٥٧):

هذه السمات التي تجمع دول الخليج العربية وتجعل دراستها كوحدة واحدة أمراً مقبولاً من الناحية المنهجية والعملية :

- أن سكانها جميعاً يدينون بالإسلام، ويتخذونه عقيدة لهم.
- أنهم بصفة عامة تطل بلادهم على البحر (الخليج العربي – بحر العـرب – البحر الأحمر).
- أن بلادهم يغلب عليها الطابع الصحراوي، ومن ثم الإقتصاد الصحراوي.
- ظهر النفط فيها جميعاً في أوقات متقاربة فساعد على إحداث طفرة إقتصادية وإجتماعية أثرت بشدة على نمط العلاقات الإجتماعية.
- بسبب قلة السكان الظاهرة وكثرة الأعمال المطلوبة، أضطرت تلـك الـدول إلى إستيراد العمالة من الخارج، وكان لهذه العمالة بعـض الآثـار الثقافيـة الإجتماعية السلبية.

- حدث تحسن ملحوظ في الخدمات الأساسية التي تؤدى للمواطنين وذلك شمل مجالات الصحة والتعليم والثقافة والترويح.
- بدأت مساهمات العنصر النسائي تتضح في كثير من جوانب الحياة الإقتصادية والخدمات نتيجة للتوسع الكبير في تعليم الفتاة.
- بدأت نزعة واضحة للإستهلاك الترفي نتيجة للوفرة الإقتصادية.
- أتجهت الأسرة والشباب بوجه خاص إلى الأسفار لتمضية الإجازات في خارج دولهم مما أوجد مجالاً متسعاً للإحتكاك بالثقافات الأخرى.
- إستطاعت الدول الخليجية في الأونة الأخيرة من تحديث هياكلها الإقتصادية ونجحت في تنويع قاعدة الإنتاج لديها وحتى لا يظل إقتصادها معتمداً على البترول فقط.
- تواجه الدول الخليجية تحديات بيئية ومن المتوقع أن تشتد حدتها في العقود القادمة بفعل النمو السكاني المطرد وإتساع دائرة التنمية الحضرية والصناعية ولديها مشكلات تتعلق بالتصحر، ومشكلات المياه اللازمة للزراعة والشرب.

ثانياً: التغيرات الإجتماعية وأثرها على الأسرة الخليجية :

يعتبر التغير سنة من سنن الله سبحانه وتعالى، كما أنه حقيقة أزلية من حقائق هذا الكون الذي نعيش فيه، والتي يتقبلها الناس في كل أنحاء العالم، تقبلهم للحياة ذاتها، ولما يقع لهم فيها. ومنذ خلق الله – جلت قدرته – هذا الكون وهو حركة دائبة لا تهدأ ولا تفتر وفي منطقتنا – ومن شبه جزيرة العرب – بزغت أعظم

رسالة وأروع حضارة، حضارة الإسلام، وهي حضارة ذات قيم ومعايير وعادات وتقاليد أساسها القرآن الكريم وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم، وكان حتماً أن يتغير العالم، من حول المسلمين، بعد أن تغيروا في داخلهم.

وفي العصر الحديث، وبعد سنوات من الإستعمار الذي حاصر المنطقة الخليجية وعقب الحرب العالمية الثانية فقد نالت شعوب المنطقة إستقلالها، وبدأت مرحلة جديدة في تاريخها وخاصة بعد تفجر البترول في بلدانها الذي أصبح أهم سلعة إستراتيجية في التاريخ المعاصر، وبفعله تحققت الوفرة الاقتصادية لشعوب المنطقة.

ولقد عمدت الدول الخليجية إلى تعزيز البنى الأساسية التي تخدم إقتصادها وتدفع بخططها إلى الأمام، فأقامت نهضة عمرانية كبيرة، وكان من الطبيعي أن يحدث تغير في حياة سكانها نتيجة للإنتقال من مجتمع البادية إلى مجتمع التجارة والصناعة والتنظيم (مرسى، مرجع سابق، ٥٨-٦٠).

وفي دراسة حديثة (الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج، مرجع سابق، ٢١-٢٢) أبرزت طبيعة التغيرات العالمية التي شهدها العالم خلال العقدين الماضيين، وإنعكاساتها على البنى الإجتماعية، وبالطبع تأثرت المنطقة العربية والخليجية بهذه التغيرات.

فبتأثير من الإعلام العالمي ونمو المجتمعات متعددة الثقافات، وبزوغ الكونية أو الكوكبية، فقد تغيرت كثير من المفاهيم والأدوار الإجتماعية وبخاصة بالنسبة للأسرة. تغير دور الأم بفعل حصولها على التعليم والعمل، وتغير دور الأب نتيجة للسعي والتنقل في عالم العمل والمال، وتغير حجم الأسرة ذاتها، وتحولت من نمط الأسرة التقليدية

الممتدة إلى نمط الأسرة النووية، كما أن كثير من الأدوار التي كانت من نصيب الأسرة بدأت تقوم بها وتتداخل معها أجهزة المجتمع الأخرى كالإعلام والنادي والمؤسسات الثقافية والإجتماعية، كما أن الشباب بدأ يتغير في سلوكه وقيمه بفعل هذا التغير في أدوار الأسرة.

ويهمنا أن نتوقف عند بعض التغيرات التي شهدتها المنطقة وتأثيراتها على بنية ونسق الأسرة الخليجية مما أوجد بعض المشكلات والسلبيات في أدائها (تم استخلاص هذه المشكلات من المصادر التالية: الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج، ٢٠٠٢، ١٩-٢٤؛ مرسى، مرجع سابق، ١٩٧-٢٠٣؛ الخطيب، مرجع سابق، ٥٤-٥٧):

١- أدت ثورة الإتصالات والمعلومات وعولمة الإقتصاد إلى تغيرات ثقافية وقيمية نالت الأسرة الخليجية نصيباً مها، فثمة تراجع في قيم التعاطف والتكافل المجتمعي، وضعف الترابط الأسري، والتهاون في مضمون بعض القيم الخالدة، كالصدق والإلتزام والوفاء في التعاملات، والإنصراف في كثير من الأحيان عن فكرة الحميمية والدفء الأسري والتبادل العاطفي.. بالطبع لن نغفل تغيرات أخرى إيجابية طرأت على الأسرة بفضل ثورة الإتصال والإعلام.

٢- يؤكد بعض الباحثين على شيوع النزعة إلى الإستهلاك الترفي والإسراف وهذا بفضل الوفرة الإقتصادية، وهذه أشاعت لدى الجيل الجديد ما يمكن أن نطلق عليه "ثقافة الإستهلاك" (المرميخي، ١٩٨٣م، ٢١١) والتي بدت في أنماط المظهرية التفاخرية المستجيبة لصراعات

الإستهلاك والقائمة على التبذير، والمؤيدة إلى هدر الموارد، وإخلال توازن البلدية، وزرع الأحقاد الإجتماعية.. مما يشكل بالفعل تحدياً خطيراً للتوجهات والجهود التنموية الحضارية (الكوارى، ١٩٨٥م، ٣١).

٣- تصاعدت نسبة العمالة الأجنبية بدرجة كبيرة في كافة الدول الخليجية وفي كافة جوانب النشاط المجتمعي بدءً من الخبراء والفنيين وحتى المربيات والطهاة والسائقين في الأسرة الخليجية، وثمة دراسات (للمزيد راجع: خليل، ١٩٨٠؛ القاضى، ١٤١٠ هـ، ٤٣) عديدة أجريت على تأثيرات هذه العمالة على النسق المجتمعي، وعلى الأسرة الخليجية وأوضحت نتائجها جوانب التأثير القيمي والأخلاقي، وكذا التحول في نمط التنشئة الإجتماعية حينما ترك الأبناء تحت مسئولية ورعاية المربيات، ثم التأثير اللغوي المرتبط بتعلم العربية وما أنتابه من شوائب بسبب تزاحم وتداخل اللغات الأخرى في تربية الأطفال.. وبالطبع فهناك التأثير الواضح للعمالة الأجنبية في كونها تربعت على بعض الأعمال والمهن واحتكرتها في الوقت الذي بدأت فيه مظاهر البطالة لأبناء البلاد الأصليين، وخاصة البطالة في صفوف المتعلمين..

٤- كان للتقدم الهائل في مجال الإتصالات وتكنولوجيا المعلومات بعض آثاره السلبية على الأسرة الخليجية، إذ توضح الأرقام تنامي أعداد المستخدمين لشبكة انترنت في الدول الخليجية مقارنة بأبناء الدول

العربية الأخرى، بل هناك تفوق لدولة الإمارات على سبيل المثال على بعض البلدان الأوروبية.

على أن اللافت للنظر وكما أوضحت الشواهد ونتائج عدد من الدراسات الأمبريقية أن نسبة كبيرة من مستخدمي الانترنت، وهم من بين الشباب عموماً، تستخدم الانترنت بطريقة سلبية، وبخاصة من حيث الإطلاع على المواقع الإباحية، والمواقع الأخرى ذات الطابع المذهبي والعقائدي. ومن أبرز السلبيات التي أوضحتها دراسات حديثة ما يلي (راجع: الشهري، ٢٠٠١، ١٨٣-١٨٤؛ عسيري، ٢٠٠٤م؛ أحمد، ١٤٢٣هـ، ٤٣):

- ترويج الأفكار العنصرية وبث الكراهية بما يعمق الفجوة بين الحضارات.
- الإيذاء بالتعرض لمعتقدات الناس والتعريض بالشخصيات الدينية.
- الغزو الفكري العقائدي والتشكيك في الثوابت الدينية.
- تنشيط تجارة الدعارة وتسهيل الوصول إلى أماكن ممتهني هذه الرزيلة.
- ترويج الشائعات حول الأفراد والمؤسسات والحكومات والشخصيات العامة.
- سرقة المواقع وعدم حفظ الحقوق الفكرية والإبداعية للآخرين.

ومما لاشك فيه أن إدمان كثرة من الشباب ومن الجنسين لمشاهدة المواقع الإباحية على الانترنت هو أمر يناهض قيمنا وثقافتنا الإسلامية، ويذهب بطاقة هؤلاء الشباب في أمور تصرفهم عن العمل والإنتاج والإبداع إضافة إلى التأثير السلبي الذي يقابل به الشباب قضية الزواج والعلاقة مع الجنس الآخر مما ينبئ بحجم الخلل المتوقع لمؤسسة الأسرة في المجتمعات الخليجية.

٥- التغير في نمط التنشئة الإجتماعية، وقد حدث ذلك بفعل عدد من المتغيرات التي أصابت المجتمعات الخليجية، ومن بينها زيادة دور المرأة في المجتمع وإسهامها في الإنتاج وبالتالي تخليها عن دورها في التربية للخادمات والمربيات المسلمات وغير المسلمات، ومن ناحية أخرى فإنشغال الزوج في أكثر من عمل غالباً أضعف الترابط بين أفراد الأسرة وقلل من فرص الرقابة على الأبناء، وزاد من مساحة الحرية والتسامح، مما قلل من دور الأسرة في ممارسة الضبط، ودورها في التوجيه الأخلاقي عموماً.

٦- تراجعت كثير من القيم المرتبطة بالعمل والجد والإجتهاد، تحت تأثير الوفرة، واليسر في إشباع مطالب الأبناء، حيث تنتشر الإتكالية، وحب العمل المكتبي على حساب العمل الميداني، وتغليب النزعة الذاتية على حساب المصلحة العامة.

هذا ويقرن علماء الإجتماع بين الخبرات الثقافية الإجتماعية التي يقع تحت تأثيرها الفرد، وبين سلوكه وتصرفاته وسمات شخصيته، وأن هذا التأثير

يتم بصفة أساسية من خلال الجماعات الأولية، ومنها جماعة الأســرة (الــسيد، ١٩٨٠م، ٧٧)..

وترتيباً على ذلك فإن التغيرات الإجتماعية والثقافية والإقتــصادية التــي تعرضت لها دول الخليج، والتي أوضحنا جانباً منها، لاشك يستتبعها تغيــر فــي دور الأسرة حيال الأبناء.

والسؤال هو: هل ثمة مظاهر للغلو والتطرف الفكري بين شبابنا؟ ومــا ظروف تشكل هذا التيار الفكري المتشدد، وهل قامت الأسرة بمــسئولياتها فــي مجابهة هذا التيار؟.

القســـم الثالـــث: تيار الغلو والتطرف الفكري في المجتمعات الخليجية

(محاولة للتشخيص)

في سياق بحث مسألة التشدد والغلو والتطرف لدى بعض الأفــراد والجماعـــات، طالما يثور تساؤل يتعلق بظروف نشأة هؤلاء الأفراد في الأسرة؟ وما إذا كــان أســلوب التنشئة الإجتماعية والتفاعل داخل الأسرة سبباً في ذلك؟

- **التفاعل الأسري السلبي وأثره في نشوء الفكر المتطرف :**

ويقصد بهذا الإصطلاح، العلاقات التي تتكون بين أعضاء الأسرة والتي يترتب عليها أن يؤثر كل فرد في الآخر، بقصد تكوين خبرات جديـــدة، ويمتـــاز هـــذا التفاعـــل بخصائص معينة تقوم على أسس من الود والإخاء والحرية والصراحة مع الإستمرار والدوام. وتلك صفات لا نراها بوضوح في أي علاقات إجتماعية أخرى سوء الأسرة (فهمى، ١٩٧٩م، ٣٢).

إن الطفل في هذا الجو العائلي يتعلم كيف يعيش، وفيه ينمـــو، وتتكـــون شخـــصيته، وعاداته، وإتجاهاته وميوله، ولكي ينمو الطفل نمواً صحيحاً يجب أن تتوفر في هـــذا الجو الأمور التالية (المرجع السابق، ٣٢-٣٥):

١) أن يشعر الطفل أنه مرغوب فيه، محبوب، وتحقيق هذه الحاجات النفـــسية عـــن طريق الوالدين والأخوة، يعتبر الدعامة الأولى لتقوية الروابط الوجدانيـــة بـــين الأطفال وذاويهم. وإن طفلاً يترعرع في جـــو مـــن الخـــوف أو الكراهيـــة أو الإحساس بالإثم، لخليقة أن تنتابه نزعات عدوانية.

٢) يتعلم الطفل في الأسرة المبادئ الأولى التي يسير عليها في التعامل مع الغير ويكون ذلك عن طريق ملاحظته لسلوكهم وإستجاباتهم في المواقف المختلفة، فهو عن طريق هذه الملاحظة يشاهد أنماطاً مختلفة من السلوك.

٣) يكون بعض الأطفال في هذه السن المبكرة بعض الإتجاهات بطريقة لا شعورية، ومن هذه الإتجاهات ما يتكون نحو الوالدين.. إن الوالد في نظر بعض الأطفال إنما هو رمز للسلطة.. ويقول (فلوجل) في ذلك: "إن هذه الإتجاهات التي يكونها الأطفال في صغرهم وما يصاحبها من شعور بالكراهية توجه في المستقبل نحو المجتمع بصفة عامة، كما أن الكثير من جرائم الأحداث يرجع في أصله إلى كراهية الأطفال للسلطة الأبوية.

٤) وللأسرة وظيفة أخرى، فعن طريقها يتعلم الطفل الكثير من العقائد والمخاوف والأفكار التي تدل على التسامح أو التعصب.

وهذا المتأمل في نمط التنشئة الإجتماعية في الأسرة الخليجية يجد تغيرات حادة طرأت على وظائف الأسرة، وأنماط سلوك أفرادها، وخاصة في مرحلة ما بعد الطفرة البترولية نتيجة لوجود العمالة الأجنبية على أرض الخليج..

فقد أوضحت دراسات عديدة مساوئ توظيف الآسيويين في الخدمات الشخصية فوجود المربيات الأجنبيات أعتبر كوسيط شارك الأم بعض أدوارها، وقلل من التفاعل الطبيعي بينها وبين أطفالها، وعوّد الأطفال على الإعتماد على المربية، حتى في الأمور التي من المفروض تدريبهم عليها، كضرورة إعدادهم للمواطنة، فمن الأمور المحزنة أن طفل الخليج الذي عُهد به للمربية الأجنبية، قد التوى لسانه، منذ

نعومة أظفاره، ويكفي أن في منطقة الخليج الآن ما يعرف باسم اللغة "العربوردية" كما جاء في بحث جهينة العيسى (العيسى، ١٩٨٣م، ١٩٠).

إن موضوع المربيات والعاملين في البيت الخليجي من طهاة وسائقين.. له تداعياته الثقافية وتأثيره العميق على نمط تنشئة الأطفال، فمن المعروف أن الأسرة لها أدوار محددة ووظائف يقوم بها كل فرد من أفرادها، وخاصة الوالد والوالدة، ومن المسلم به أن التنشئة الإجتماعية للأطفال في الأسرة تتأثر كثيراً بهذه الأدوار والوظائف، حيث يتلقون قيمهم وتقاليدهم وعاداتهم ومعاييرهم من والديهم، وقبل أن يبدأ المجتمع في مزاولة تأثيره عليهم، ولكن "حين يتلقى الأطفال قيمهم وعاداتهم وتقاليدهم من شخص خارج الأسرة، بل وخارج النطاق الإجتماعي لمجتمعهم، فإن ذلك يلغي وظيفة أساسية من وظائف الأسرة، وتتأثر بذلك عملية التنشئة الإجتماعية، وهذه مقدمة لوهن الإرتباط بالأسرة، توهن من الإرتباط بالمجتمع والإنتماء الإجتماعي له، وتعمق من جذور الصراع القيمي... لا على مستوى الأسرة فقط، وإنما على مستوى المجتمع ككل (عبد المعطي، ١٩٨٢م، ٢٢٣)":

ومن المسلم به في عملية التنشئة الإجتماعية للأطفال، خاصة في سني حياتهم الباكرة، أن يبنى فيهم الضمير الداخلي، الذي ينهي صاحبه عن المنكرات، ويمنعه من إرتكاب المحرمات في ضوء المعايير التي أرتضاها المجتمع لنفسه من دينه الذي يدين به، وقيمه التي يغرسها في سلوك أفراده، ولكن إذا كانت نسبة لا يستهان بها من أبنائنا تتلقى قيمها ومعاييرها عن أفراد ومجتمعات أخرى تخالف مجتمعنا الإسلامي، بل وتتصادم معه مباشرة، خاصة في موضوع الدين والقيم والعادات والتقاليد، إذا كان هذا هو الأمر.. فكيف تكون النتيجة (مرسي، مرجع سابق، ٢٤٣)؟؟

إذن نخلص في تفسير السياقات التفاعلية لأدوار الأسرة الخليجية الراهنة إلى وجود نوعاً من التفاعل السلبي، وأساليب خاطئة في التنشئة الإجتماعية، لا يمكن إستبعادها ونحن بصدد تفسير ظاهرة نشوء الفكر المتطرف في مجتمعاتنا.

ومن ناحية أخرى هناك العوامل الحضارية والثقافية السائدة في المجتمع الخارجي، والتي تعتبر مسئولة كذلك عن عدوانية وتطرف بعض الأشخاص، ومن هذه العوامل التي عبرت عنها (كارن هورني) في كتابها: "الشخصية العصابية من حولنا" .The Neurotic Personality in Our Time

وأهمها (فهمي، مرجع سابق، ١٠٣):

- الأثر السلبي للرفاق خارج المنزل.
- الحالة النفسية للآباء والآثار السيئة الناجمة عن سوء حالتهم النفسية.
- سوء التوافق في المدرسة وما يتعرض له الفرد من فشل وإحباط.
- سوء الأحوال الإقتصادية.
- سوء التوافق المهني.
- وقوع الحروب وما يصاحب ذلك من توتر وخوف.
- المنازل المفككة التي يكثر فيها النزاع والشجار.

ونخلص إلى أن هناك مجموعتين من العوامل تباشر تأثيرها على شخصية الشخص العدواني والذي يتسم تفكيره بالغلو والتطرف، أولهما مجموعة العوامل

المرتبطة بالتنشئة الإجتماعية داخل الأسرة، والثانية هي مجموعة العوامل المرتبطة بنظام المجتمع.

- **التغيرات والتحولات الإجتماعية وأثرها في نشوء الفكر المتطرف :**

في مواجهة التيار العلماني السائد في الحضارة الغربية المعاصرة، وما تولد عنه من خطاب مفعم بمفردات مناهضة الأديان عموماً، والإسلام خصوصاً، فقد نما تيار ديني متطرف يدعو إلى الخروج على الحكام بحجة عدم تطبيقهم للشريعة الإسلامية وموالاتهم للكفار، والتوقيع على مواثيق الأمم المتحدة التي يرون أنها كفرية وأن من وقعها فقد رضى بالكفر فهو كافر مثلهم، وكذلك تكفير المسلمين وإستحلال دمائهم، ومرد هذا كله إلى الجهل بتعاليم الإسلام، فالجهل هو سبب كل فتنة وشر وبلاء. قال أبو الدرداء رضي الله عنه: "كن عالماً أو متعلماً أو مجالساً ولا تكن الرابعة فتهلك (رواه ابن سعد في الطبقات، والذهبي في السير) وهي الجهل"، ومنه حديث: "ألا سألوا إذا لم يعلموا فإنما دواء العي السؤال" (رواه الإمام أحمد وابن ماجه وأبو داود وغيرهم).

وهذا التيار له جذوره في التاريخ الإسلامي الأول منذ عهد النبي صلى الله عليه وسلم كما جاء في حديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه في قصة غنائم حنين حين عارض النبي صلى الله عليه وسلم رجل، فلما أدبر أستأذن أحد الصحابة النبي في قتله، فقال عليه الصلاة والسلام: "إن من ضئضئ هذا قوماً يقرؤون القرآن لا يجاوز حناجرهم، يمرقون من الدين مروق السهم من الرمية، يقتلون أهل الإسلام، ويدعون أهل الأوثان (رواه البخارى).

وتوالت فرق الخوارج والجماعات المتشددة عبر التاريخ الإسلامي، وفي وقتنا هذا حدثت أعمال عنف إرهابية من قبل جماعات متطرفة في عدد من البلدان العربية

والإسلامية، وفي المملكة العربية السعودية (الشلوى، ١٤٢٥هـ، ٥٩) (التفجير الإجرامي في العليا بمدينة الرياض في ٢٠ جمادى الأولى ١٤١٦هـ، وفي مدينة الخبر بتاريخ ٩ صفر ١٤١٧هـ، والتفجير الذي وقع في الجنادرية وغرناطة واشبيليه في ١٢ ربيع الأول، وتفجير الإدارة العامة للمرور، وتفجير شركة للبتروكيماويات في مدينة ينبع، وغير ذلك في مدن ومناطق أخرى..).

إن الغلو والتشدد والتنطع هو سمة الفكر المهيمن على تلك الجماعات، وهذا ما يتنافى مع منهج الوسطية والإعتدال الذي كان عليه النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه. قال تعالى: ﴿يا أهل الكتاب لا تغلوا في دينكم﴾ (المائدة: ٧٧)، وقوله صلى الله عليه وسلم: "إياكم والغلو في الدين فإنما أهلك من كان قبلكم الغلو في الدين"(رواه الإمام أحمد) ، وحديث "هلك المتنطعون"(رواه البخاري) ، وقوله صلى الله عليه وسلم (رواه البخاري): "إن هذا الدين يسر، ولن يشاد الدين أحد إلا غلبه".

وفي معرض بيان الدوافع والأسباب التي تكمن خلف بزوغ هذا الفكر المتطرف داخل المجتمع السعودي، أوضحها أحد الباحثين على أنها (العقل، ٢٠٠٤م، ٦-١٠؛ وللمزيد: العمرو، ٢٠٠٤م، ١٠-٢٥):

١) أن هناك سبب شرعي وكوني وأزلي وتاريخي في حصول الفتن والفرقة والتنازع في الدين والدنيا، وينشأ عنه القتال وإنفلات الأمن وشيوع الخوف والفوضى، إلا وهو الإعراض عن شرع الله وذكره وشكره وظهور الفساد والظلم والمعاصي والمنكرات، ونحو ذلك مما يستجلب العقوبة من الله تعالى، وكل الأسباب تؤول إلى هذا السبب، كما قال تعالى: ﴿ومن أعرض عن ذكري فإن له معيشة ضنكا﴾(سورة طه: ١٢٤).

٢) عدم (أو ضعف) ربط قرارات الدولة وأنظمتها ومواقفها وتصريحات المسئولين فيها بالأسس الشرعية التي تقوم عليها الفتاوي المعتبرة والأدلة الشرعية، مثل البيعة، ونظام الحكم (وهو إسلامي جيد بحمد الله) مع التنويه بأسلوب صاحب السمو الملكي الأمير نايف في تصريحاته ولقاءاته، في التأكيد على الثوابت الشرعية، والتي ينبغي أن تكون منهجاً يحتذى من قبل المسؤولين.

٣) ضعف ورداءة الأسلوب والخطاب الإعلامي في التعبير عن الوجهة الشرعية لمواقف الدولة وقرارتها بل كثير من تعبيرات وسائل إعلامنا عن هذه الأمور يثير السخرية والأسف، ويفقد مصداقيته لدى الأصدقاء والعقلاء، فكيف بالخصوم والسفهاء وهم كثيرون.

٤) غموض الموقف الرسمي من قضايا حساسة تغذي التكفير والغلو والتطرف لدى المغرضين والجاهلين، وعلى غير بصيرة، ومن تلك القضايا: وجود غير المسلمين بالبلاد، صدور بعض الأنظمة التي يزعمون أنها تخالف الشرع كنظام التأمينات الإجتماعية والجمارك والمحاكم التجارية والعسكرية، والعقود والعهود والأنظمة الدولية المخالفة للشرع، ومثل بعض أساليب تحية العلم، ومثل توجهات السياحة إلى مواطن البدع وفي الآثار.. الخ وهذه الأمور إما أن يكون للدولة فيها مساغ شرعي، أو أعتمدت فيها على فتاوي معتبرة، ولكن يجهلها ذوي الفكر المتطرف.

وهناك على وجه العموم أسباب تاريخية لظهور الغلو والتنطع (المرجع السابق، ٩-١٠) في أي زمان وأي مكان وأي مجتمع، ومن أبرزها قلة الفقه في الدين (أي ضعف العلم الشرعي)، أو أخذ العلم على غير نهج سليم، وظهور نزعات الأهواء

والعصبيات والتحزبات، وشيوع المنكرات والظلم في المجتمعات، ضعف الدعوة ونقصان الحكمة في التعامل مع أهل التطرف والغلو.. وفي العصر الحديث نجد كثرة البدع والعقائد الفاسدة وما نجم عنها من الأهواء والتنازع والخصومات في الدين، والعلمنة الصريحة في أكثر بلاد المسلمين، والمتعلقة بالشعارات والمبادئ الهدامة والأفكار المستوردة، وترك الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر أو التقصير فيه في أكثر بلاد المسلمين.

واستطرادا لتشخيص بعض حالات الغلو والتطرف التي بدأت تطل برأسها في مجتمعات دول الخليج، يستعرض واحداً من مفكري التربية بالمملكة العربية السعودية (الخطيب، مرجع سابق، ٧٧-٨١)، بعض الظواهر السلبية التي هي إفراز للتغيرات الإجتماعية في المنطقة الخليجية، ومنها تعاظم النزعة الإستهلاكية التي خلفت بصمات واضحة على المدخرات وعلى الإمكانات والقدرات الحالية والمتاحة، وأن أثر هذه النزعة ينتقل بسرعة إلى أجيال الصغار، الأمر الذي يترتب عليه عواقب غير حسنة في الحاضر والمستقبل على السواء، وتبرز أبحاث (راجع: أبو العنين، ١٤١٣هـ) حديثة التأثير السلبي على عمليات التنشئة الإجتماعية وعلى خطط وبرامج التنمية من جراء تفشي هذه النزعة.

ويضيف بُعداً آخر أثر بقوة في نظام وحياة المجتمع الخليجي، وهو ما يتعلق بإختلال عملية الحراك الإجتماعي (الخطيب، مرجع سابق، ٧٩)، وهي العملية التي تحدد موقع ومكانة الأفراد ضمن السلم الإجتماعي، إذ يلاحظ أن الحراك في بعض مجتمعاتنا ما يزال قائماً على ما يراه مجتمع الصفوة أو النخبة من أهل القيادة والحل وصناعة القرار الذي يحدد عادة مدى دائرة الحراك وأشخاصها بغض النظر عن

مستوى القدرات والإمكانات المتوافرة فيهم، لذلك يلاحظ أن هناك فئات معينة لا يتاح لها فرص الحراك الإجتماعي الصاعد مطلقاً مهما توافرت لهـا خـصائص القـدرة وحسن الإتجاه، ونجم عن هذا صعود فئات غير مؤثرة في قطاعات التنمية، والتـي أتسمت في عملها بحب السيطرة، وحب جمع المال وحب المظهر، وحب المنـصب ونزعة التعالي والكبرياء.. ومن هذا المنطلق فإن أمور كالمحسوبيات، والعـصبيات والقبليات، وما يدخل في عدادها تُعد مسؤولة إلى حد كبيـر عـن إحـداث التخلـف وتعطيل التنمية (الخطيب، مرجع سابق، ٨٠).

وثمة تبدلات وتحولات إجتماعية في دول الخليج تجاوزت الماديات، وأتجهـت إلـى المعنويات وبخاصة تلك المرتبطة بالإنتماء الوطني، إذ لم يعـد الإنتمـاء الـوطني واضحاً في سلوكيات وممارسات الأفراد وأنتشرت الشكوى والتذمر من كـل شـيء حتى عند أولئك الذين تهيأت لهم أسباب الراحة وتدفقت عندهم الإمكانات والفـرص (المرجع السابق، ٨١).

هذا وتسود لدى كثير من أبناء مجتمعات الخليج ألوان شتى من الرؤى المتباينـة وغير المستقرة كما هو الحال بالنسبة للرؤية الإجتماعية إزاء الحداثـة فـي مقابـل التراث، والرؤية إزاء الإنفتـاح مقابل العزلة أو الإنغلاق، والرؤيـة إزاء الحـوار مقابل الصراع والمجابهة (المرجع السابق، ٨٣).

ومما لاشك فيه أن الظواهر السلبية في المجتمع والثقافة الخليجية أنفة الذكر تنبئ وتدل علىّ حالة الفكر المتطرف لدى بعض الجماعات في مجتمعاتنا، وذلك أن الفكر المتطرف لا يولد من فراغ وإنما من بيئة وظروف إجتماعية وثقافية تظهر هذا الفكر وتدفعه إلى السطح.

والظاهر للعيان في الآونة الحاضرة أن تيار التطرف والتشدد الفكري قد تحول لدى بعض الجماعات إلى إستخدام العنف والإرهاب ووصل الأمر بهذه الجماعات إلى حد قتل رجال الأمن والمستأمنين من الأجانب ومهاجمة المنشآت والمرافق، حدث هذا في سلسلة التفجيرات بالمملكة العربية السعودية خلال العامين الأخيرين – كما أشرنا – وفي حادثة تفجير السيارة المفخخة في دولة قطر، وحوادث أخرى متفرقة.. ومن الوجهة التربوية والإجتماعية فليست العبرة في حجم الدمار والخسائر المادية عند تناول ظواهر التطرف الفكري، بل الأهم من ذلك الوقوف على الدوافع والأسباب الحقيقية التي تكمن خلف أصحاب الفكر المتطرف، ثم كيفية تقديم رؤى العلاج والإصلاح، وهي الرؤى التي تبدأ في تقدير البحث الراهن من الأسرة الخليجية، وضرورة تجديد أدوارها في التنشئة والتكوين الفكري للأبناء.

وفي الطريق للتوصل إلى هذه الرؤية يلزم أن نتبين الآثار والتداعيات لظاهرة الغلو والتطرف على الأمن الوطني الخليجي، وذلك في القسم الرابع القادم.

القسم الرابع: الآثار والتداعيات لظاهرة الغلو والتطرف

على الأمن الوطني الخليجي

تمهيد:

كما سبق من إستعراض مفهوم الأمن الوطني في صدر هذا البحث، فإن هناك جوانب عدة يشملها هذا المفهوم، كالأمن السياسي والعسكري والإجتماعي والإقتصادي والجنائي والغذائي والصحي.. إلى أن نصل إلى "الأمن الفكري" الذي يأتي على رأس القائمة لأهميته وحساسيته النابعة من مخاطبته للعقل أساساً وصلته الوثيقة بكل أصناف الأمن الأخرى إجمالاً.

وكما أن مهمة الأمن الوطني تتلخص بتوفير السلامة والطمأنينة للجميع ضد أية إعتداءات أو تجاوزات، ومداخلات من شأنها أن تخلق وتشيع في المجتمع حالة من الفوضى والإضطراب ضد كل الإتجاهات المذهبية والعقدية التي من شأنها تقويض البناء الفكري القويم للمجتمع (الطلاع، ١٤١٩هـ، ٢١).

ومما لاشك فيه أن تيار الغلو والتطرف – وبخاصة أولئك الذين يتشددون برداء الدين– هو تيار يعكس آثار وتداعيات خطيرة على الأمن الفكري للمجتمع ومن ثم على الأمن الوطني في مجمله.

فما هي تلك الآثار والتداعيات الناجمة عن ظاهرة الغلو والتطرف الفكري لدى البعض في مجتمعاتنا الخليجية؟

أولاً: الآثار الإقتصادية:

يعد الفكر المتطرف وما يتولد عنه من إرهاب وتدمير للأفراد والممتلكات، عاملاً مثبطاً لمشروعات وخطط التنمية الإقتصادية. إذ تتطلب التنمية الإقتصادية إستغلال كامل الطاقات المتاحة والموارد الطبيعية فيها، وتشغيل رؤوس الأموال والعمل على التبادل التجاري وتشجيع قطاع السياحة والصناعة والتجارة والزراعة، وعندما يتهدد الإستقرار الإقتصادي نتيجة الأعمال الإرهابية فإن ذلك يؤثر على معدلات الإنتاج فيها ويهددها بالتضخم وإرتفاع تكاليف الإنتاج وتنخفض حصيلة الدولة من العملات الأجنبية وتنخفض قيمة عملتها الوطنية مما ينعكس سلباً على البناء الإقتصادي للدولة (العميرى، ٢٠٠٤م، ٧٧-٧٩).

ثانياً: الآثار الإجتماعية:

فالعمليات الإرهابية تحدث تدميراً في البنية الإجتماعية مما يؤثر على أفراد المجتمع وتماسكهم، وتفشي ظواهر إجتماعية مؤثرة كالفقر والتفكك الإجتماعي والتكدس السكاني، وغياب دور الأسرة في التنشئة وضعف الضبط الإجتماعي...

ولعل من أكبر التأثيرات الإجتماعية للفكر المتطرف، ما يتعلق بالبناء الأسري، فهذا البناء يتعرض للتصدع وربما للإنهيار من خلال تفشي العنف والجريمة والإرهاب، وقد يفضي جو الإرهاب إلى تراجع في أدوار الأسرة واضطراب في علاقاتها بالمجتمع الخارجي نظراً لتراجع حجم الخدمات والمساعدات التي تحصل عليها الأسرة من المجتمع في ظل أجواء العنف الإرهابي، وقد تفضى هذه الأجواء كذلك إلى تفشي البطالة بين أعضاء الأسرة ومن ثم قلة دخلها وقلة الموارد المالية لميزانيتها (للمزيد حول تأثير العمليات الإرهابية على الاقتصاد راجع: شفيق، ١٩٩٨م، ٢٤٥؛ شوربجى، ١٩٩٤م، ٧٥).

ثالثاً: الآثار على نظام الدين والعقيدة:

لاشك أن التطرف وما يتولد عنه من عنف وإرهاب، إنما هو عدوان على نظام الدين والعقيدة في المجتمع، فالدين كما هو معروف يمثل أعلى ضابط للحياة الإنسانية بما يتضمنه من عقائد وشرائع وعبادات ومعاملات وقيم، وتستمد قوتها من مصدر علوي هو الله.

هذا ويتعاظم الخطر الواقع على الدين من زاوية الإساءة إلى فكرة التدين وصورة الإنسان المتدين، فكثيراً ما تختلط تعاليم الدين لدى البعض بتأويلات ومفاهيم خاطئة أدخل في باب الأوهام والإنحرافات منها في قيم الدين الصحيح، ويتعاظم هذا الخطر عندما يشتد التعلق بالدين لدرجة التطرف، ونبذ الوسطية، إذ يفضي هذا الموقف إلى التعصب الأعمى، وقد يدفع البعض إلى إرتكاب أفعال عنف بدعوى الولاء للدين أو حمايته، كما في حالة الإعتداء على الأهل والآخرين من الأجانب المقيمين (المجذوب، ٢٠٠٣م، ٢٨٣-٢٨٤).

وغني عن القول بأن الدين الإسلامي هو دين الوسطية ونبذ العنف، ولكن أصحاب الفكر المتطرف وجماعات التشدد الإرهابي يمكن أن تسئ إلى الإسلام، ومن أهم تأثيرات الإرهاب في هذا الصدد ما يلي (العميرى، مرجع سابق، ٨٣):

- تشويه صورة الإسلام والترويج لمقولة أنه دين عنف وإرهاب، تلك التي يروج لها أعداء الإسلام.
- التنفير من التدين المعتدل، ومحاصرة الوسطية والسماحة التي يتسم بها الإسلام.
- إحداث صراعات دينية وفتنة طائفية داخل المجتمع بما يؤدي إلى العداوات وزيادة العنف بين الفئات والطوائف المختلفة وربما يصل الأمر إلى حد الحرب الأهلية.

رابعاً: الآثار التعليمية:

من الثابت أن الدور الذي تضطلع به المؤسسات التعليمية متعدد الجوانب فهناك الجانب المتعلق بتنمية شخصية الفرد، والجانب المتعلق بتحقيق الأهداف الإجتماعية والإقتصادية والتنموية والسياسية. وضمن دور المدرسة والجامعة في تنمية الشخصية يبرز هدف التنمية المتوازنة وتحقيق السوية والوسطية والإعتدال في شخصيات الأفراد ويتم ذلك بطرق وأساليب متنوعة، فللمدرسة والجامعة دور مهم ومسئولية في مواجهة التطرف والغلو والتشدد.

على أنه مما يضعف من هذا الدور تلك القوى والمؤثرات المضادة والتي تباشر تأثيرها على الشباب، وكما يعبر عنها (الميداني) فإنها تستخدم (الميداني، ١٤٠٠هـ، ٥٩): "الكتب والمجلات، والنشرات، والأحاديث، والمحاضرات، والندوات، والأشرطة، والاغراء المادي أحياناً، والمعنوي في أحيان أخرى، والتغرير والإبتزاز، ودس الأفكار الفاسدة، مع بث النظريات والأفكار والمبادئ المتناقضة مع الإسلام وتعاليمه في مختلف المجالات الإعتقادية والأخلاقية العلمية".

ولعل الانترنت حديثاً يعد الوسيلة الأكثر إستخداماً في بث الفكر المتطرف، وتتمثل خطورته في كونها تجتذب الطلاب بصفة خاصة، وربما يكون تأثير

الانترنت يفوق تأثير المدرسة في كثير من الأحيان، لذلك يستلزم الأمر مزيد من اليقظة الكاملة من جانب الآبار والمربين والمراقبة الدقيقة للأبناء عند التعامل مع الانترنت (عسيرى، ٢٠٠٤، ٥٠).

هذا وتجدر الإشارة إلى ذلك الإعتقاد السائد في دوائر مفكري العولمة الثقافية من مناهضة الأديان، وأن المناهج التعليمية في البلدان الإسلامية هي المسئولة عن تكوين وتشكيل الفكر المتطرف، ومن هنا تتمثل مطالبتهم الدائمة بتنقية المناهج الدراسية من بذور التطرف والإرهاب، ولعل هذا الإعتقاد السائد في الذهنية الغربية حيال المناهج الدراسية في المدارس الإسلامية يحتاج إلى أن تتسلح بالوعي الكامل، لأن التشكيك في المناهج أمر له تداعياته الخطيرة على العمل التربوي، وبخاصة من حيث إيمان المعلم والتلميذ بجدوى المناهج في التربية والتنمية.

خامساً:الآثار النفسية (عسيرى، مرجع سابق، ٨٣-٨٤):

إن الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد والتغييرات التي يمر بها داخل مجتمع يسوده الإرهاب، وحدوث حالات الإضطراب والإختلال في قيام الأسرة بوظائفها وإدارة حياتها اليومية والتخطيط لمستقبلها، والخوف والترويع الناجم عن عدم وضوح الرؤية المستقبلية نتيجة الأعمال الإرهابية.. كل هذا يترك آثاراً نفسية سيئة في أفراد المجتمع، ربما لا تظهر إلا بعد فترات طويلة، وتشير الكتابات المعنية بالتطرف والإرهاب إلى عدد من تلك الآثار:

- زيادة الأمراض النفسية الناجمة عن الإرهاب والترويع من قلق وتوتر دائم وصراع نفسي دائم كذلك.
- تأثر الأطفال نفسياً بما يشاهدونه من أحداث إرهابية، خاصة الآثار الدموية وبشكل أخص إذا كان الضحايا من أسرة الطفل (حجازى، ١٩٨٩، ٦٤).

- إصابة الأسرة بصدمات وأمراض نفسية إذا كانت نتيجة الأعمال الإرهابية، التهجير وتشتيت الأسر.
- ضعف العلاقات والتماسك الإجتماعي الناجم عن القلق والإكتئاب والخوف.

سادساً: الآثار السياسية (العميرى، مرجع سابق، ٨٣):

مما لاشك فيه أن الأعمال الإرهابية تضعف هيبة الدولة وسمعتها في الداخل والخارج، وتهدد نظام الحكم فيها، وهذه الحالة تتيح الفرصة للتدخلات من قبل المنظمات الدولية، ومن قبل الطامعين كذلك. ولعل تعريض أمن الدولة وسمعتها للخطر يفقدها كثير من جوانب علاقاتها مع الدول الأخرى، وخاصة في مجال التعاون والتبادل الدبلوماسي والأمني.

سابعاً: الآثار الأمنية (المرجع السابق، ٨٤):

وبالطبع فإن مكافحة الأعمال الإرهابية تتطلب إتخاذ إجراءات أمنية على مختلف الأصعدة في الدولة ذلك أن هذا العمل يشكل قضية أمنية تهم المجتمع بأسره. وتكمن الآثار الأمنية في إنعدام الشعور بالأمن وعدم الطمأنينة والخوف بالنسبة للمواطنين الأمر الذي يروع الحياة الإجتماعية، كما تسبب حالات الإرهاب فقدان الثقة بالأجهزة الأمنية والتأثير على شعبية رجال الأمن وسمعتهم والنيل من هيبتهم، هذا بالإضافة إلى التكلفة العالية التي تتطلبها عمليات المكافحة الأمنية في مواجهة الإرهاب.

ثامناً: آثار الإرهاب على المستأمنين من الجنسيات الأخرى:

فهناك من أبناء الجنسيات الأخرى من العاملين والخبراء والسياح والزوار من يكونوا عرضة وهدفاً للعنف والإرهاب، وفي هذا تجاوز وخروج عن مبادئ وأصول وقيم الإسلام التي تؤمن الآخرين في ديار الإسلام.

وتعريض حياة المستأمنين وأهل الذمة (ارجع إلى بيان علاقة المسلمين بغير المسلمين وأهل الكتاب: الغزالى، ٢٠٠١، ٣٩،٤٥،٨٥) ممن يعيشون بين ظهرانينا أمر يتنافى تماماً مع مكانة أمة الإسلام ووسطيتها بين الأمم: ﴿وكذلك

جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيداً﴾ (البقرة: ٤٣). كما أن الخيرية في أمتنا تتنافى هي الأخرى مع الإساءة لأهل الحضارات الأخرى الذين يقيمون بيننا: ﴿كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله﴾ (آل عمران: ١١٠).

ونظراً لفداحة الآثار المترتبة على الإعتداء على حرمة المستأمنين ممن يعيشون بيننا فقد أوضح سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز – رحمه الله – في مجمل رده على حكم الإعتداء على الأجانب السياح والزوار في البلاد الإسلامية بقوله (بن باز، ١٤٢٤هـ، ١١٣): "هذا لا يجوز، الإعتداء لا يجوز على أحد سواء كانوا سياحاً أو عمالاً، لأنهم مستأمنون، دخلوا بالأمان، فلا يجوز الإعتداء عليهم، ولكن تناصح الدولة حتى تمنعهم مما لا ينبغي إظهاره، أما الإعتداء عليهم فلا يجوز..".

وهكذا فإن تعريض الأمن الوطني للخطر من جراء الفكر المتطرف وما يتولد عنه من عنف وإرهاب إنما يعرض المجتمع كله إلى فقدان الأمن والأمان وعدم القدرة على المضي في حركة البناء الحضاري. ولعل الأسرة على وجه خاص هي الأكثر تضرراً من حالة فقدان الأمن هذه كما وضح لنا، وفي نفس الوقت فإن الأسرة ذاتها – إذا أختلت وظائفها – تصبح هي البيئة الأولى التي يتولد فيها الفكر المتطرف. وعلى هذا تنصرف وجهتنا القادمة إلى بيان الدور الوقائي والعلاجي للأسرة الخليجية في مواجهة الفكر المتطرف لدى أبنائها..

القســم الخامـس: جوانب الدور المستقبلي للأسرة الخليجية
في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف

تمهيـد:

في إطار نظرية الـدور Role Theory ووفقـاً لتعريفـات البـووت Albott وكوترول Cottrol وغيرهم، "فالدور هو مجموعة الأساليب التي يـؤدي بهـا الـشخص السلوك المتوقع منه أو المطلوب منه في موقف ما طبقاً لمعايير محددة" (Woluman B. [Ed] 259).

والدور كما تشير أدبيات علم الإجتماع له واقع معـين، كمـا أن هنـاك الـدور المستقبلي كذلك، وهو يمثل الإستجابات والمهام المتوقعة من قبل شخص أو فئة ما علـى مدى المستقبل المنظور.

وعلى ذلك فالدور المستقبلي للأسرة الخليجية الذي نقصده هنا، يتضمن مجموعة الإستجابات التي تؤديها الأسرة حيال أبنائها سعياً إلى تنمية شخـصياتهم علـى التربيـة الوسطية الإعتدالية وفق معايير الوسطية الإسلامية.

وهذه التربية علىٰ الوسطية والإعتدال تأتي في مقابل تربية أخرى تتسم بالتـشدد والتطرف من قبل الأب أو الأم أو كليهما، وتفضي لا محالـة إلـى تكـوين شخـصيات متطرفة، فكما وضح لنا في سياقات الدراسة، فإن العوامل الدافعة للتطرف مرتبطة أصـلاً بالجماعات والمؤسسات التي تباشر تأثيرها على الشخصية، وفي الصدارة منها الأسرة.

ومع إدراك الدراسة بأن مؤسسة "الأسرة" ليست كيان واحد متماثل في كـل دول الخليج، بل أنها مختلفة في داخل كل مجتمع علـى حـدا بـإختلاف المـستوى الطبقـي والإجتماعي وحجم الأسرة ومستوى تعليم الوالدين وغير ذلك من عوامـل فارقـة، إلا أن رؤيتها التالية تفترض وجود "دور مشترك" أو "قاسم مشترك" لدور الأسرة الخليجية حيال

التربية على الوسطية والإعتدال، وفيما يلي نعرض لجوانب هذا الدور وكذا الإجـراءات المطلوبة لتفعيل دور الأسرة:

أولاً: جوانب دور الأسرة الخليجية:

- **التربية على الوسطية الإسلامية (للمزيد يمكـن الرجـوع إلـى: هاشـم، ١٩٩٨م، ٨-٢٧؛ آل نواب، ١٤٢٥هـ، ١١-١٣):**

فالأسرة المسلمة معنية بل مأمورة بإتباع الوسطية في كل أمورهـا وذلـك إستجابة لتوجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتبـدو وسـطية التربية الإسلامية في إتباع منهاج الوسط الذي لا إفراط فيه، ولا تفريط، ولا غلو ولا تقصير، ويمتد هذا المنهاج فـي الأمـور الإعتقاديـة والعبـادات والمعاملات والإنفاق، بل الأمور العاطفية كذلك فإن الحب المفـرط الـذي يصل إلى حد التدليل للأبناء ليس من الوسطية كما أن الكبت والتـسلط هـو تطرف في جانب آخر والأمثلة على التربية الوسطية عديدة.

- فالتوازن والوسطية والإعتدال في إشباع مطالب البدن ومطالب الروح.
- والإعتدال والتوازن في الإنفاق لميزانية الأسرة.
- والإعتدال والتوازن في أداء العبادات.
- والإعتدال والتوازن في تكليف الأبناء بالواجبات.
- والإعتدال والتوازن في العطايا والمنح والحوافز... إلخ.

- **التربية التي تحقق التوازن بين الجانب الحسي والجانب المعنوي:**

لشخصية المسلم جانبان ترتكز عليهما، وتتضح صورتها بهما، فأما الجانـب الأول فهو الجانب الحسي. ويشتمل على ما يحتاج الإنسان إليه مـن طعـام وشراب وحركة وسكون وملبس ومسكن. وأما الجانب المعنوي فيتمثل فيمـا يتخلق به المسلم من أخلاق وقيم نابضة، وعاطفة معتدلة رحيمة، وعقل واع مميز (هاشم، ١٩٧٧، ٥٣-٥٤). والتربية الأسـرية بحاجـة إلـى تحقيـق

التوازن بين هذين الجانبين، لأن واقع الحال الآن يظهر غلبه الجانب الحسي المادي القائم على البذخ والإسراف والإستهلاك في حياة الأسرة الخليجية.

- الضبط لا الكبت (حسان وآخرون، ١٩٩٢، ٦٩):

فليس المطلوب أن يميت الإنسان شهواته وأن يستبعد غرائزه، فلا رهبانية في الإسلام.. وعن طريق العقل يتحكم الإنسان في شهواته وغرائزه، ويضبط إنفعالاته.. وهذه النظرة لها تطبيق في حياة الأسرة، فالأمر بحاجة إلى الإشباع المتوازن لحاجات الأبناء وبخاصة في مرحلة المزاهقة من دون إسراف أو تقتير، فالصيام وجاء من الوقوع في الرزيلة وتعويد الأولاد على الصوم منذ بواكير حياتهم الأولى أمر ضروري لضبط شهواتهم وغرائزهم، كما أن ضبط نظام تناول الطعام وطريقته وآدابه من الأمور الحيوية كذلك...

- تزكية الفطرة في الطبيعة البشرية (النغميشى، ١٤١٥هـ، ٣٥٩-٣٦٠):

فالإنسان مطبوع مفطور على أشياء كثيرة، خلق بها وبني عليها، فهي جبلته، مألوفة له، محبوبة عنده، نابعة من كيانه، وكلما وافق الإنسان نظرته وطبعه كان مستقراً مطمئناً، وكلما صادمها أو خرج عليها صار مضطرباً متردداً. والخروج عن الأشياء المطبوع عليها الإنسان – لاشك – هو عين الشذوذ..

من الفطرة حب الحياة والتعلق بها
من الفطرة الميل للجنس الآخر وليس لذات الجنس
من الفطرة عدم التشبه بالجنس الآخر
من الفطرة الميل للتستر والنفور من العرى
من الفطرة الحياء والخجل في مواضع الحياء والخجل
من الفطرة حب الإجتماع الإنساني ومقت العزلة

من الفطرة صلة الأرحام

من الفطرة إتباع الوسطية في الآراء والأحكام

من الفطرة حب القيم والخيرية والغيرية

من الفطرة التوجه إلى الله وليس إلى سواه

- **التسامح لا الإنفلات :**

فالتربية على التسامح مطلب للتربية الإسلامية في الأسرة المسلمة ولا يعني ذلك مجاوزة الحدود التي أوجبها الحق تبارك وتعالى، فلا يعني التسامح إهمال الفرائض والعبادات والتقصير فيها، وليس معنى التسامح أن يطلق العنان للأولاد في إختيار الأصدقاء والسهر والإنضمام إلى التنظيمات أو الجماعات المشبوهة، وليس يعني التسامح أن يترك الأبناء في صحبة الفضائيات والأفلام الإباحية بعيداً عن رقابة الآباء والأمهات...

- **التربية على المسئولية الإجتماعية:**

وهي مسئولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة وأمام الله، وهي الشعور بالواجب والقدرة على تحمله والقيام به (زهران، ٢٢٩) ضمن تربية المسئولية في منظور الإسلام (الحارثي، ٢٠٠١م، ٢١-٢٢):

- المسئولية الشخصية للفرد عن حياته وصحته وتأمين مصدر عيشه
- مسئولية الفرد عن تعليم نفسه وترقية مداركه
- مسئولية الفرد عن حماية البيئة والمجتمع الذي يحيا فيه
- مسئولية الفرد في حماية الممتلكات العامة وحماية المال العام
- مسئولية الفرد في معرفة حقوقه وواجباته
- مسئولية الفرد في الحفاظ على حرمات وخصوصيات الآخرين
- مسئولية الفرد في تنمية مجتمعه وتقدمه...الخ.

- **التربيـــة علـــى الحـــوار:**

والحوار في الأسرة ضرورة، إذ أنه يعني الإنفتاح الواعي والمشاركة في قـــضايا الأسرة وحرية التعبير والنقد في إطار المسئولية والضمير والنزاهـــة، ومـــشكلة الأســـرة العربية والخليجية إزاء الحوار أن الأسرة قد تستخف بالأبناء عند التحـــاور معهـــم، أو أن الأبناء قد يعبرون عن آرائهم من دون إستجابة فاعلة من قبل الآباء والأمهات.

والحوار المطلوب (بكار، ١٩٩٣، ٢٧٦-٢٧٧) لا يشترط أن يكون توحيـــد الرأي دائماً، وإنما المطلوب هو شرح وجهة نظر الأطراف المختلفة لبعضها البعض. والحوار يحتاج إلى الوعي وإلى العلم وإلـــى التـــزود بالمعلومـــات الصحيحة والأدلة للبرهنة على وجهة النظر المطروحة. وجو الحوار بحاجة إلى رفع القيود والضغوط ونبذ التسلطية والفوقية والإحترام المتبـــادل بـــين شخصيات المتحاورين...

- **التربية على الشـــورى:**

فالشورى دعامة من دعائم الإيمان، وصفة من الصفات المميزة للمـــسلمين، وكان المصطفى صلى الله عليه وسلم نموذجاً للشورى قولاً وفعلاً.

وتربية الشورى لها نطاقات وضوابط مهمة (زيادة، ١٩٩٣، ٧٨-٧٩).

- الشورى لا تكون في مسألة ورد فيها نص في القرآن الكريم أو السنة.
- حينما تعرض مسألة ما عن الشورى فلا يجوز أيـــضاً أن ينتهـــي رأي المشيرين أو المستشارين إلى نتيجة تخالف نصاً شرعياً.
- الشورى تلزم أصحابها بنبذ التعصب والأحكام المسبقة.
- توفير جو يسوده التفاهم والإحترام المتبادل بين أعضاء الأسرة.

- **التربية على الشـورى:**

يمكن النظر إلى وظيفة "الإشتراك" في إطار الحياة الحديثة بنظرة إرتقائيـة، فكلما أتسع مجال الإشتراك في مجالات الفكر والفن والعلم والتقنية، ساعد ذلك على توحد أفراد الجماعة وإلتقائهم حول إهتمامات مشتركة.

ويرتبط بوظيفة الإشتراك وظيفة أخرى هي صلب فكرة التكامل الأسـري، ونعني بها "تقسيم العمل" والتي أجمع عليهـا جمهـور علمـاء الإجتمـاع المحدثين، وتقسيم العمل داخل جماعة الأسرة يتحول بطبيعـة الحـال وفقـاً للأدوار وفي إطار مبدأ أن كل حق يقابله واجب.

وعلى هذا فإقرار مبدأ تقسيم العمل وتوزيع المسئوليات من شأنه أن يحد من ظاهرة "التطفل الأسري" والتي تعني إعتماد عضو ما على باقي الأعـضاء بطريقة تقترب من الإتكالية (زيادة وآخرون، مرجع سابق، ١٤١).

- **تعزيز الروابط العاطفية بين أعضاء الأسرة:**

فإن تعزيز الروابط العاطفية بين أعضاء الأسرة لا يـأتي لمجـرد وجـود أهداف مشتركة بل من خلال الممارسات الواقعية، ومن فعاليـة الـصعاب، والتصدي للمواقف الضاغطة يتوحد الأعضاء وتقوى الروابط الأسرية، ومن قدوة الآباء والأمهات في الإيثار والتضحية، يتقوى في الأفراد رصيد الحب والرغبة في المساعدة، ومن الوعي بموقف الآخر ومطالبة يـزداد إنـدماج الذوات في "النحن" (المرجع السابق، ١٤٢).

ثانياً: الإجراءات المطلوبة لتفعيل دور الأسرة:

ثمة مجموعة من الإجراءات من قبل الدولة الرسمية والمؤسـسات الإجتماعيـة والتربوية حيال تفعيل دور الأسرة لمساندتها في دورها المتعلق بتربية الوسـطية، وذلـك فيما يلي:

١) التوجيه التربوي والمهني للفرد الذي تبدو عليه بوادر الإنحراف الفكري من قبل الأخصائيين في مؤسسات العلاج الإجتماعي والنفسي وفي المدارس والجامعات.

٢) تفعيل فكرة "الدفاع الإجتماعي" وهي فكرة تقوم بها في الوقت الحاضر الكثير من البلدان المتحضرة، والتي ترمي إلى إتخاذ كل التدابير الوقائية لحماية الأسرة والمدرسة والمؤسسات الإجتماعية المختلفة، وكذلك يرمي الدفاع الإجتماعي إلى رفع مستوى المعيشة بالأسرة، ووضع البرامج التي توجه الأسرة إلى وسائل الرعاية الإجتماعية والتنشئة السليمة.

٣) توجيه الأمهات إلى أحسن الطرق للتربية السليمة والتي تقوم على فكرة الإشباع المتوازن لإحتياجات الطفولة، وذلك من خلال دورات تدريبية تقدمها الجمعيات الأهلية والنسائية والأقسام التربوية بالجامعات.

٤) تبنى برامج وآليات "العلاج البيئي" ويقصد منه تعديل العوامل البيئية أو تغييرها، لأن البيئة هي منبع نشأة الأمراض الإجتماعية، وتعديل البيئة المنحرفة إلى بيئة تحقق للفرد الحب والحنان والشعور بالإنتماء هو هدف العلاج البيئي، ويمكن عن طريق العلاج البيئي تغيير سلوك الفرد الإجتماعي، وتعديله من سلوك عدواني إلى سلوك مسالم.

٥) توفير الرعاية الإجتماعية للمنحرفيين، وذوي الميول العدوانية، عن طريق مدهم بكافة إمكانيات الخدمة الإجتماعية، والتأكيد في ذلك على برامج شغل أوقات الفراغ في النوادي الصيفية وضمن البرامج الترويحية التي تقدمها المدارس والجامعات.

٦) التوجيه الديني وبرامج الدعوة التي توجه إلى الشباب بقصد إعدادهم وتأهيلهم على أصول ومبادئ الدعوة للمسلمين ولغير المسلمين وذلك في إطار ما تقدمه الجامعات الإسلامية والمؤسسات الدينية والجمعيات العلمية.

٧) العمل على مد الخدمات الأساسية للأسرة (الصحية، الإجتماعية، النفسية، الإقتصادية) وذلك لدرء عوامل التفكك والإنهيار الأسري، ولتفريغ الآباء والأمهات للقيام بواجبات التنشئة السليمة، ويتحقق ذلك من خلال مؤسسات وهيئات رعاية الأسرة والضمان الإجتماعي.

٨) العمل على فتح فرص العمل أمام الشباب، وبخاصة الشباب من خريجي المدارس والجامعات، وذلك بإعتبار أن البطالة هي المقدمة لنمو الفكر الإنحرافي ونشوء فكرة مقاومة المجتمع.

٩) ضرورة تنسيق التعاون بين الأسرة والمؤسسات الإجتماعية الأخرى وبخاصة تلك التي يتردد عليها الأبناء كالمدرسة والنادي والمكتبة، ويأتي ذلك في شكل لقاءات دورية بين القائمين على تلك المؤسسات وبين الآباء.

=====

قائمـــة المراجـــع العربيـــة:

١) الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج (٢٠٠٢م): التطوير الـشامل للتعلـيم بدول مجلس التعاون، دراسة حول: التوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلـى بشأن التعليم، الدوحة، ديسمبر.

٢) راجع: أحمد زايد وفتحي أبوالعينين (١٤١٣هـ): السلوك الإسـتهلاكي للطفـل العربي الخليجي، الحلقة الدراسية التي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج خلال الفترة ٤-٥ رجب ١٤١٣هـ عن أنماط السلوك الإستهلاكي في الجوانـب المختلفة في حياة الأطفال وسبل ترشيده .

٣) أحمد المجذوب (مشرفا): ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية، المركز القـومي للبحوث الإجتماعية والجنائية، القاهرة، ٢٠٠٣م.

٤) أحمد عمر هاشم: وسطية الإسلام، دار الرشاد، القاهرة، ١٩٩٨م.

٥) أحمد عمر هاشم: الإسلام وبناء الشخصية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٧م.

٦) ابن تيمية (١٤١٦هـ): الوسطية، جمع وترتيب أبى الفضل عبد السلام محمد بن عبد الكريم، دار الفتوم الإسلامية، القاهرة.

٧) جهينة سلطان العيسى: التأثيرات الإجتماعية للمربية الأجنبية على الأسرة، ضمن بحوث الندوة الفكرية (العمالة الأجنبية في أقطـار الخليج)، مركـز دراسـات الوحدة العربية، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، بيروت، أغسطس ١٩٨٣م.

٨) حسان محمد حسان (وآخرون): مفاهيم أساسية في فلسفة التربية، كلية التربيـة، جامعة عين شمس، القاهرة ١٩٩٢م.

٩) حامد عبدالسلام زهران (١٩٧٧): علم النفس الإجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.

١٠) حسن بن إدريس عزوزى (٢٠٠٤م): قضايا الإرهاب والعنف والتطـرف فـى ميزان القرآن والسنة، مؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمـد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٢٠-٢٢ إبريل.

١١) رضوان بن ظاهر الطلاع: نحو أمن فكري إسلامي، سلسلة الكتب كالرجال، الرياض ١٤١٩هـ.

١٢) سامى أحمد خليل (١٩٨٠م): العمال العرب والأجانب فى الخليج العربى، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.

١٣) سيد شوربجي: تأثير الجريمة على خطط التنمية الإجتماعية والإقتصادية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ١٩٩٤م.

١٤) صالح حمد العساف: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٢، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٥م

١٥) صالح بن سليمان الوهيبى (٢٠٠٤م): ظاهرتا الغلو والإرهاب والموقف منهما، مؤتمر موقف الإسلام م الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٢٠-٢٢ أبريل.

١٦) ضياء الدين محمد مطاوع (وآخر) (٢٠٠٢م): تقنيات الاتصال والإعلام وآثارها فى النشء السعودى، دراسة تقويمية، مجلة البحوث الأمنية، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، مجلد (١١)، العدد (٢١)، أكتوبر.

١٧) على خليفة الكواري: نحو إستراتيجية بديلة للتنمية الشاملة (الملامح العامة الإستراتيجية التنمية في إطار إتحاد أقطار مجلس التعاون وتكاملها مع بقية الأقطار العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، أكتوبر ١٩٨٥م.

١٨) على عبدالله عسيري: الآثار الأمنية لإستخدام الشباب للانترنت، مركز الدراسات والبحوث. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ٢٠٠٤م.

١٩) عبدالمجيد سيد أحمد: سلبيات إدمان الكمبيوتر والانترنت وأخطاره، مجلة علوم الحاسب، العدد الرابع، صفر ١٤٢٣هـ.

٢٠) عبدالحليم محمود السيد: الأسرة وإبداع الأبناء، دار المعارف، القاهرة ١٩٨٠م.

٢١) عبدالباسط عبدالمعطي: التكلفة الإجتماعية للعمالة الآسيوية في الخليج، المستقبل العربي، بيروت، العدد ٧٣، مارس ١٩٨٢م.

٢٢) عبد الله بن محمد العمرو: أسباب ظاهرة الإرهاب في المجتمعات الإسلامية، رؤية ثقافية، مؤتمر "قضايا الإرهاب والعنف والغلو"، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠-٢٢أبريل٢٠٠٤م

٢٣) سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز في: الفتاوي الشرعية في القضايا العصرية، جمع وإعداد محمد بن فهد الحصين، ط٢، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف، بالمملكة العربية السعودية ١٤٢٤هـ.

٢٤) عبدالرب نواب الدين آل نواب: وسطية الإسلام ودعوته إلى الحوار، مؤتمر: موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١-٣ ربيع الأول ١٤٢٥هـ.

٢٥) عباس محمود العقاد (١٩٩٩م): حقائق الإسلام وأباطيل خصومه، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة.

٢٦) على بن فايز الجهنى (٢٠٠١م): الإرهاب الفهم المفروض للإرهاب المرفوض، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

٢٧) فايز عبدالله الشهري: إستخدامات شبكة الانترنت في مجال الإعلام الأمني، مجلة البحوث الأمنية، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، المجلد (١٠)، العدد (١٩)، نوفمبر ٢٠٠١م.

٢٨) لبنى عبدالله القاضي: أثر العمالة الأجنبية في التغير الإجتماعي في الدول العربية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ١٤١٠هـ.

٢٩) مصطفى عبد القادر زيادة وآخرون (: فصول في إجتماعيات التربية، مكتبة الرشد، الرياض، ط٢، ١٤٢٤هـ.

٣٠) مصطفى فهمى (١٩٧٩م): التوافق الشخصى والاجتماعى، مكتبة الخانجى، القاهرة.

٣١) مصطفى عبدالقادر زيادة: الشورى ومتطلباتها التربوية في مرحلة الطفولة، مجلة بحوث ودراسات في اللغة العربية والعلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد(١)، ١٩٩٣م.

٣٢) محمد بن شحات الخطيب: إتجاهات التربية والتعليم في دول الخليج العربية، رؤية للحاضر والمستقبل، مدارس الملك فيصل، ٢٠٠٢م.

٣٣) محمد عبد العليم مرسي: التربية ومشكلات المجتمع في دول الخليج العربية (مشكلة العمالة الأجنبية، مشكلة الطاقة)، دار الإبداع الثقافي للنشر والتوزيع، ط٢، الرياض، ١٩٩٥م.

٣٤) مكتب التربية العربي لدول الخليج: وثيقة إستشراف مستقبل العمل التربوي، الرياض ٢٠٠٠م.

٣٥) محمد شفيق: الإرهاب وعلاقته بالمتغيرات الإجتماعية والإقتصادية، مجلة مركز بحوث الشرطة، القاهرة، العدد١٤، يوليو ١٩٩٨م.

٣٦) محمد بن عبدالله العميري (٢٠٠٤م): موقف الإسلام من الإرهاب، مركز الدراسات والبحوث جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

٣٧) مصطفى حجازى (١٩٨٩م): الحرب وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية على الأطفال الناشئة فى لبنان، أعمال ندوة، "الحروب والكوارث وآثارها على الطفل العربى"، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

٣٨) محمد الغزالى (٢٠٠١): التعصب والتسامح بين المسيحية والإسلام وحض الشبهات ورد المفتريات، دار القلم، ط٢، دمشق.

٣٩) معجم العلوم الاجتماعية (١٩٧٠م): الهيئة المصرية العربية للكتاب، القاهرة.

٤٠) محمد عبد الكريم نافع (١٩٨٠م): أمن الدولة المصرية، كلية الشرطة، القاهرة.

٤١) محمد الرميحي، الخليج ليس نفط، دراسة في إشكالية التنمية والوحــدة، شــركة كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع، الكويت ١٩٨٣م.
٤٢) ناصر بن عبد الكريم العقل: الغلو.. الأسباب والعلاج، مؤتمر: "قضايا الإرهــاب والعنف والغلو"، جامعة الإمام محمد بــن ســعود الإســلامية، ٢٠-٢٢ أبريــل ٢٠٠٤م.

قائمة المراجع الأجنبية:

43) Deighton, L. (ed.), The Encyclopedia of Education, Vol. 7N.Y., the Macmillon Co. & the Free press, 1991, PP 556-565
44) Woluman. B.(Ed.), Dictionary of Behavioral silence, N.Y. the Macmillan Press,p. 259



معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات وكيفية التغلب عليها.

(دراسة ميدانية بمحافظتي الدقهلية ودمياط)

د. إبراهيم عباس الزهيرى*

مقدمة:

يعتبر التعليم العامل المحرك والمنشط لحركة التغيير المطلوب في أي مجتمع من المجتمعات، فالتعليم ضرورة لازمة بل ملحة بالنسبة للمجتمعات النامية إذا ما أرادت اللحاق بركب الحضارة الإنسانية، كما أن التعليم لم يعد هدفه محو الأمية كما كان في الماضي بل أصبح نوعا من الاستثمار الاجتماعي للإنسان للإفادة منه في تحقيق أهداف التغيير التي يرنو إليها المجتمع.

ويشهد العالم الآن ثورة هائلة في التكنولوجيا والمعلومات والتقدم العلمي، بحيث أصبح التنافس بين القوى في العالم يرتكز على القوة الاقتصادية والقدرات والإمكانيات العلمية والتكنولوجية.ولمواكبة هذه المنافسة والتفوق فيها نحن في حاجة إلى مدرسة جديدة، مدرسة بلا أسوار، مدرسة متصلة عضويا بالمجتمع وبما حولها من مؤسسات مرتبطة بحياة الأفراد ومتصلة بقواعد الإنتاج، مدرسة متطورة في أهدافها ومحتواها وأساليبها[١].

* أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد، كلية التربية– جامعة حلوان.

وتعد المرحلة الثانوية من المراحل المهمة في بنيـة النظـام التعليمـي، ولـذلك أظهرت الكثير من النظم التعليمية في البلاد النامية والمتقدمة اهتماماً بالغاً به، لما له مـن دور مهم في تنشئة الشباب خلال فترة المراهقة، حيث يمر الطـلاب فـي هـذه الفتـرة بتغيرات جسمية وعقلية ونفسية وانفعالية، فتتضح ميولهم واتجاهاتهم، كما ترسى قواعـد علاقاتهم الاجتماعية.ومن هنا فالمدرسة الثانوية مطالبة بتوفير المناخ الملائم لنمو الشباب نمواً سليماً، بهدف إعدادهم للمشاركة الإيجابية والفعالة في تقدم المجتمع(٢).

وإذا كانت المدرسة بشكل عام قد نالت اهتماما كبيرا، فإن المرحلة الثانويـة قـد نالت اهتمامًا خاصاً، فهي المرحلة التي تسبق المرحلة الجامعية، وتستمد هـذه المرحلـة فلسفتها وأهدافها من أنها مرحلة تعليم (المراهق)، وهي بالتالي مرحلة لها أهميتهـا، لمـا لمرحلة المراهقة من أهمية، باعتبارها مرحلة أساسية في نمو الفرد، الذي يمـر خلالهـا بسلسلة من التغيرات متصلة ومترابطة. وإذا كانت فترة المراهقة فترة نمو جسمي سريع، فإنها كذلك فترة نمو عقلي وانفعالي، وللنمو العقلي في فترة المراهقة خصائصه، ولـذلك تهتم التربية بنمو القدرات والاستعدادات في هذه المرحلة، كما تهتم بتنميتها. ومـن هنـا يبرز دور المدرسة الثانوية في تهيئة فرص النمو السليم للفرد عن طريق العناية بصحته، وإتاحة فرص النشاط البدني المرن والمتنوع، ومساعدة المتعلم علـى اكتـساب المفـاهيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية اللازمة لتحقيق توافقه مع المجتمع(٣).

وبجانب ذلك فإن المدرسة الثانوية هي المدرسة التـي يجـب أن تكـون أكثـر المدارس اهتماما بالوقوف على ميول الطلاب واستعداداتهم وقدراتهم حتى يوجهوا إلى ما يتلاءم مع قدراتهم وخصائصهم في المستقبل.

وقد جاء في بيان الحكومة المصرية، بمجلس الشعب في شهر ديسمبر ٢٠٠٤م[٤] "العنصر البشري أحد المكونات الرئيسية لبرنامج التنمية، وإذا كنا نعاني زيادة في الأعباء نتيجة لما تفرضه الزيادة السكانية من متطلبات جديدة لإعداد أعداد متزايدة من المواطنين، فإننا يجب أن نعمل على الاستفادة من الطاقات البشرية الهائلة التي تضاف إلى قوة العمل بإعدادها بشكل يتناسب مع احتياجات سوق العمل لتتحول إلى طاقات ننافس بها داخلياً وخارجياً في إنتاج السلع والخدمات، ويتم التحول من مرحلة تم التركيز فيها على إتاحة التعليم إلى مرحلة تستهدف جودة التعليم، بوضع المعايير القياسية لمكونات العملية التعليمية، مع تدعيم اللامركزية والمشاركة المجتمعية من خلال نقل السلطات والاختصاصات المركزية من وزارة التربية والتعليم إلى المحافظات. [٥] .

وقد شهد التعليم الثانوي العام في مصر نمواً سريعاً خلال العقود الماضية، فقد بلغ عدد طلاب هذه المرحلة ١٢٧٢٦٥٠ طالبا وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م من بينهم ٦١٩٦٠٠ طالب يمثلون ما نسبتة٤٨،٧%بينما بلغ عدد الطالبات ٦٥٣٠٥٠ طالبة يمثلن ما نسبته ٥١،٣% ، من إجمالي عدد طلاب المرحلة الثانوية العامة ،وبلغ عدد المدارس الثانوية العامة٢٠٨١ مدرسة، يدرس بها ٩٤٣٦٤ معلم ومعلمة، من بينهم ٦١٥١٠ في مدارس البنين، و٣٢٨٥٤ في مدارس البنات[٦].

ومع هذا النمو المتزايد سعت وزارة التربية والتعليم لتحديد أهداف هذه المرحلة الحيوية، حيث وضعت للمرحلة الثانوية أهدافا تنبثق من الأهداف العامة للدولة والتي ترمي إلى تنمية قدرات المواطن المصري لكي يتعلم ويواصل مسيرة التقدم التعليمي على امتداد حياته، وتوفير العمالة اللازمة في مختلف الحقول للنهوض بخطط التنمية ومشاريعها في البلاد، وجعل الفرد مدركا لحقوقه وواجباته والتزاماته نحو الوطن، وتنمية

قدراته على استغلال أوقات فراغه بما يعود عليه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه بالخير والتقدم، ومن هذا المنطلق يهدف التعليم الثانوي في مصر إلى توفير القوى البشرية اللازمة لسوق العمل في نفس الوقت الذي يعمل فيه على إعداد الطلاب لمواصلة تعليمهم العالي وفقا لمتطلبات خطة التنمية.

ولما كانت الإدارة المدرسية شأنها شأن أي عمل يقوم به الإنسان لا تخلو من وجود صعوبات تعترضها أثناء ممارستها أو القيام بها وإذا تصفحنا ماهية الإدارة المدرسية وتتبعنا مسار الممارسة فيها نجد إنها تعاني أحياناً من بعض الأمور التي تمثل صعوبات في طريق القيام بوظائفها على الوجه الأكمل على أن هذه الصعوبات والمعوقات كما يمكننا أن نطلق عليها تختلف من إدارة مدرسية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى تبعا لظروف المدارس وطبيعة قياداتها عليها[٧].

ومن هنا تظهر أهمية دراسة معوقات الإدارة المدرسية لدى مديري/مديرات المدارس الثانوية ومساعديهم على المستويات العربية في الحلقات الدراسية العربية والمؤتمرات التربوية التي عقدت لدراسة وتطوير المرحلة الثانوية. وهناك توقعات أن مدير/مديرة المدرسة الثانوية سوف يواجه في العقدين القادمين أعمالاً مثيرة ومتحدية، إذ ليس هناك مركز أكثر استراتيجية من مركز مدير/مديرة المدرسة الثانوية في مجال مساعدة الناشئة كي يتعلموا ليعيشوا ولكي يعيشوا ليتعلموا[٨].

مشكلة البحث:

بناء على بيان الحكومة المصرية في مجلس الشعب في ديسمبر ٢٠٠٤ بأن هدفهاأن نجعل لمصر ميزة تنافسية تتمثل في قوة عمل مؤهلة، وضرورة تطوير منظومة التعليم من خلال:رفع القدرة الاستيعابية للتعليم العام، وإتاحة خيارات متعددة وملائمة من

التعليم العام أمام كل فئات المجتمع، مع الاستمرار في تطوير المناهج لصقل مخرجات التعليم بحيث تلائم متطلبات سق العمل بحيث يبدأ تطوير نظام الثانوية العامة من العام ٢٠٠٥م(٩).

وبناء على نتائج الدراسة التي قام بها المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي عن حالة التعليم بمصر في عامي (١٩٩٤/١٩٩٥،١٩٩٥/١٩٩٦) ،التي أظهرت افتقار المدارس إلى انضباط المعلمين في الحضور والانصراف خلال اليوم الدراسي ، وضعف متابعة أداء المعلمين في مدارس التعليم الأساسي والمدارس الثانوية بأنواعها المختلفة (١٠).

وبناء على النشرة الصادرة من مكتب الوزير بوزارة التربية والتعليم والتي تؤكد أنه تبين أثناء المتابعة الميدانية، أن بعض المدارس لم تلتزم بالتعليمات الواردة من الوزارة بشأن انضباط العمل المدرسي ، وضرورة تواجد العاملين في مواعيد العمل الرسمية وانتظام الطلبة والطالبات طوال اليوم الدراسي ، مما أدى إلى مساءلة العاملين والقيادات التي لم تلتزم بالتعليمات المذكورة(١١).

وبناء على وثيقة عام ١٩٩٢، عن"أزمة التعليم" أكدت انعدام الرقابة على التعليم، بما يتضمنه من متابعة وتقويم للأداء داخل الفصل والمدرسة على المستويين المحلي والمركزي، ودكتاتورية القرار التعليمي، وخلل في عمليات الاتصال، وضعف مستوى التنسيق بين الأجهزة التعليمية، وعدم تحديد المسئوليات والاختصاصات، والإحجام عن تفويض السلطات(١٢).

ولما كان مدير/مديرة المدرسة هو المسئول الأول عن حسن سير العمل بمدرسته من جميع الوجوه، سواء من الناحية الإدارية أو الفنية والإشرافية، يمكن أن ندرك كبر

حجم المسئولية الملقاة على عاتقه، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على عينة الاستطلاعية مكونة من ٢٥ فرداً من بين مديرات المدارس الثانوية بنات، مديرة إدارة بالمدرسة، ومدير عام بالمدرسة، ووكيله أول ثانوي، ووكيلة ثانوي، في كل من محافظتي الدقهلية ودمياط، والتي أسفرت عن ثلاثة أنواع من المعوقات تواجههن، وتحد من ممارسة دورهن القيادي، وهي: معوقات شخصية، ومعوقات تنظيمية، ومعوقات اجتماعية، وبعد حساب التكرارات ونسبتها المئوية، أسفرت هذه الدراسة الاستطلاعية عن النتائج التالية: أنظر: ملحق رقم(٣)، جدول رقم (١٠).

أولاً: المعوقات الشخصية:

١- معوقات جاءت حدتها من ٧٥% فأكثر مثل: الضغوط النفسية لدى مديرة المدرسة.

٢- معوقات تراوحت حدتها بين ٥٠% إلى أقل من ٧٥% مثل: تغيب المرأة العاملة عن البيت لفترات طويلة يؤثر سلبا على دورها كأم لتغيبها الطويل عن المنزل، وقلة الثقة بالنفس لدى مديرة المدرسة، وتمرد بعض العاملين ممن يرغبون أن تكون لهم سلطة أعلى من غيرهم، وصعوبة التعامل مع البيئة المحلية بسبب التفكك الأسري.

٣- معوقات جاءت حدتها أقل من ٥٠% مثل: الإحساس بالفشل في إدارة مهام الوظيفة.

ثانياً:المعوقات التنظيمية:

١- معوقات جاءت حدتها بين ٧٥% فأكثر مثل: صعوبة توفير الاحتياجات اللازمة للمدرسة من قبل الإدارات المختصة، وكثرة السجلات التي تتطلب تسجيل كل الأعمال.

٢- معوقات تراوحت حدتها بين ٥٠% فأقل من ٧٥% مثل: نقص الكـادر الإداري في المدرسة، وغياب فرص الترقي الوظيفي لنقص الاعتمـادات الماليـة،وكثرة النشرات التربوية الواردة من المديرية والإدارات التعليمية وعملية الـرد عليهـا كتابيا،وعدم تقبل أولياء الأمور للمعلومات المقدمة من الكادر الإداري وإصرارهم على مقابلة المديرة مما يضيع الوقت،وقلة إلمام بعض المديرات بمبادئ تفـويض السلطة وأهميته في العمل الإداري.

ثالثاً: المعوقات الاجتماعية:

١- معوقات جاءت حدتها بين ٧٥% فأكثر مثل: كثرة المجاملات الاجتماعية تـؤثر في إنجاز الأعمال المدرسية بصورة أفضل، وضعف التواصـل بـين الأسـرة والمجتمع المحلي، وقلة تجاوب رب الأسرة مع تأخر المديرة في العمـل خـارج وقت الدوام الرسمي.

٢- معوقات تراوحت حدتها بين ٥٠% إلى أقل من ٧٥% مثل: عدم الاهتمام من قبل أولياء الأمور بمتابعة المستوى التحصيلي لبناتهم، والتعارض بين عمـل المـرأة ومتطلبات الأسرة.

وبناء على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن التغلب على معوقات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانويـة بنات في مصر من وجهة نظر القيادات المدرسية، ومـا مقترحـاتهن لمواجهـة تلـك المعوقات والتغلب عليها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات وأسسه الفكرية ؟
٢- ما معوقات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات؟
٣- كيف يمكن التغلب على معوقات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات؟

اهداف البحث:

١- التعرف على الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات وأسسه الفكرية.
٢- الكشف عن معوقات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات من وجهة نظر القيادات المدرسية.
٣- تقديم بعض المقترحات التي تسهم في التغلب على معوقات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات، وكيفية تفعيل دورهن القيادي.

اهمية البحث:

١- تأتي أهمية البحث من أهمية المشكلة التي تناولها، حيث يمثل إحساساً عاماً شائعاً بين أفراد المجتمع، وأصبحت مشكلة عامة في المدارس الثانوية بنات.
٢- البحث محاولة للكشف عن المعوقات التي تحول بين مديرات المدارس الثانوية بنات والتعرف على أسبابها، وكيفية مواجهتها والتغلب عليها، وما لهذه المرحلة من أهمية في تلبية متطلبات المجتمع من القوى البشرية.
٣- اطلاع المسئولين والمستويات العليا في الإدارة والقائمين على برامج التدريب ومديرات المدارس الثانوية بنات عن الوضع القائم في مدارسهن، ومن ثم استفادتهم من المقترحات المقدمة للتغلب على المعوقات التي تواجههن.

مصطلحات البحث:

١- القيادة:

ثمة عدة تعريفات تناولت مفهوم القيادة ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

أ- عرفها محمد فتحي بأنها: "قدرة القائد على التأثير في الآخرين للعمل بحماس وثقة لإنجاز الأعمال المحددة لهم، أو أنها عملية تأثير في نشاط الأفراد والجماعات وتوجيه ذلك النشاط نحو تحقيق غاية معينة والتنسيق بين جهودهم بما يكفل كفاءة إنتاجية"[١٣].

ب- كما عرفها أحمد زكي بأنها: "القدرة على معاملة الطبيعة البشرية أو التأثير في السلوك البشري لتوجيه الناس نحو هدف مشترك بطريقة تعمل على اكتساب طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم." [١٤].

ج- في حين عرفها كمال محمد علي بأنها:"التأثير الفعال على نشاط الجماعة، وتوجيهها نحو الهدف والسعي لبلوغ الهدف، أو أنها فن التأثير في الأشخاص وتوجيههم بطريقة معينة يتسنى معها كسب طاعتهم واحترامهم وولائهم وتعاونهم في سبيل الوصول إلى هدف معين"[١٥].

د- وعرفها: د. جنوزكا Dejnozka بأنها:

"التوحد الفاعل للأشخاص والأدوات والأفكار في المنظمة بحيث تكون الأنشطة والجهود موجهة لتحقيق أهداف العمل"[١٦].

يلاحظ على التعريفات السابقة التركيز على قوة سلطة القائد في الآخرين ،دون التركيز على طبيعة العلاقة بينهم بصفة عامة، ومن هنا يعرف الباحث القيادة المدرسية

بأنها: قدرة مديرة المدرسة على التأثير الفعال في الآخــرين وكــسب طــاعتهم وثقــتهم وتعاونهم، وتوجيه جهودهم ودفعهم وحثهم بطريقة معينة لإنجاز الأعمال المحــددة بغيــة تحقيق الأهداف المدرسة.

٢- الدور القيادي:

هناك عدة تعريفات للدور من بينها:

أ- عرفه بشير العلاق بأنه:" ما يتوقعه الناس من شاغل مركز معين" [١٧].

ب- ويعرفه محمد عاطف غيث، بأنه:" نمط متكرر من الأفعال المكتسبة التي يؤديها شخص معين في موقف تفاعل"[١٨].

ج- بينما يعرفه عبد الرحمن بن أحمد صائغ بأنه:" إطار معياري للسلوك يطالب بــه الفرد أو يتوقع منه نتيجة اشتراكه في علاقة وظيفية، وهو مجموعة من الأنشطة التي تتحدد بمتطلبات الواجبات الوظيفية[١٩].

وهنا يرتبط التعريف بطبيعة الفرد الشاغل للوظيفة، نظــراً لأن منــصب مــدير المدرسة قد يشغله عدة أفراد في رتب وظيفية مختلفة كمدير عام، أو مدير إدارة ، إضافة لمدير، لذلك يعرف الباحث الدور بأنه: هو مجموعة السلوكيات المتوقعــة مــن شــاغل الوظيفة، دون النظر إلى من يشغل هذه الوظيفة أو هذا الموقع.

ومن ثم يعرف الباحث الدور القيادي لمديرة المدرسة بأنه هو:" كفــاءة أو قــدرة مديرات مدارس التعليم الثانوي لأداء المهام القياديــة وفــق المؤشــرات المتمثلــة فــي: التخطيط، والتنظيم، والتحفيز، والاتصال، والإشراف التربوي مع القدرة على التغلب على معوقات العمل المدرسي".

٣- معوقات الدور القيادي:

يوجد العديد من تعريفات معوقات الدور القيادي لدى المرأة من بينها:

أ- عرفها نايف البنيوي بأنها:"تلك الأمور التي يمكن أن تقف حائلا دون مشاركة المرأة في النشاط العام في المجتمع" [٢٠].

ب- عرفتها تغريد باداود بأنها: "هو كل ما يحد من مشاركة المرأة في مجالات العمل بصورة عامة ويحد من توليها وتبوأها للمناصب الإدارية والقيادية في المجتمع بصورة خاصة"[٢١].

ج- وعرفها دين Din بأنها: "تلك الأمور التي تحد من مساهمة المرأة في الأنشطة الاقتصادية المتنوعة وبالتالي مساهمتها في تنمية المجتمع. أوهي غياب خطط تنمية شاملة للقوى العاملة تساعد المرأة على المشاركة الفعالة في بناء المجتمع.أوهي تلك الأمور الشخصية والاجتماعية والثقافية والإدارية والتنظيمية التي تضعف وتحد من مشاركة المرأة في العمل"[٢٢].

تناولت التعريفات السابقة معوقات الدور القيادي للمرأة بصفة عامة،ولكن الباحث يعرف معوقات الدور القيادي لدى مديرة المدرسة بأنها: "تلك الممارسات، أو الأمور التي تحول بين مديرة المدرسة وتبؤها، أو ممارسة دورها القيادي، سواء على المستوى الشخصي أو التنظيمي أو المستوى المجتمعي".

حدود البحث:

١- الحد الموضوعي: يقتصر البحث على بعض معوقات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات، ومعرفة أسبابها، مع مراعاة الحرص الشديد في تعميمهم

نتائجها، وكيفية مواجهتها والتغلب عليها من وجهة نظر العينة في المدارس المختارة بكل من محافظتي الدقهلية ودمياط.

٢- الحد البشري: يقتصر البحث على عينة ممثلة للقيادات المدرسية (مديرات، نظار، ووكلاء) الذي تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية بنات الحكومية بمحافظتي الدقهلية ودمياط.

٣- الحد الزماني: أجري هذا البحث في العام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٦).

الدراسات السابقة:

١- دراسة: سبايسير Spicer عام ٢٠٠٤م [٢٣]بعنوان:" دراسة أوتوإثنوجرافية لدي المديرات الأفروأمريكيات (الأمريكيات ذات الأصل الأفريقي) في المدارس الثانوية العامة في ولاية ماساشوسيتس".

تَستخدمُ هذه الدراسةِ أسلوب اوتوانثوجرافي Autoethnography بهدف استكشاف تجارب القيادةَ لِدى ٦٥ مديرة أفروأمريكية لمدارس عامة في ولاية ماساشوسيتس وممارساتهم واعتقاداتهم.

وكأعضاء مِنْ مجموعتين مُضطهدينِ من النساء الأمريكيات من أصل أفريقي تَتحدّى تجربةُ هؤلاء النِساء الاتجاه العامّ لأدبيات بحوث القيادة.

وتقول الباحثة سبايسير: إن رحلتي الخاصة كمربية أفروأمريكية وضعتني جنباً إلى جنب مع عينة الدراسة، بالرغم من أنّني لَستُ مديرة، ولكنني مربية أفروأمريكية، تنتمي إلى هذا التصنيف العرقي التلقائي.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

(١) ما الطرق المستخدمة في وصف وتفسير تجارب الأعضاء المختارين ضمن مجموعة مديرات المدارس الثانوية من الأمريكيات ذات الأصل الأفريقي في المدارس العامة بولاية ماساشوسيتس كمديرات مدارس في موقع العمل؟ وإلى أي المنظمات المهنية ينتسبون؟

(٢) ما تصورات مديرات المدارس الثانوية الأمريكيات ذات الأصل الأفريقي لتجاربهم في القيادة المدرسية؟وما اعتقاداتهم التي انطلقوا منها؟وما تأثير تميز الجنس الأبيض في القيادة؟وذلك كما تعكسه الدراسة الأوتواثنوجرافية

(٣) ما أنظمة الدعم الشخصية التي تساندهم في أدوارهم كمديرات؟وما نوعية مستشاريهن؟

(٤) ما أهم شبكاتهن الاجتماعية وممارساتهن الروحية في قيادتهن المدرسية؟

وقد بلغت العينة ٦٥ مديرة من مديرات المدارس الثانوية العامة من الأمريكيات ذات الأصل الأفريقي، وذلك بطريقة عشوائية خلال العام الأكاديمي ٢٠٠٣م، باستخدام مدخل Multilayered Approach ، واستخدمت الباحثة من الأدوات البحثية: الاستبيان، والاستفتاء،و الهاتف والمقابلات الشخصية.

وبتحليل البيانات التي اشتملت عليها الأدوات توصلت الباحثة إلى العديد من النتائج كان منها:

وجود معوقات للقيادة منها القوانين المقيدة لنشاطاتهم، مع وجود معوقات مالية وإدارية تواجههن نظراً للجنس، واللون، وكانت أهم نتيجة توصل إليها البحث هي العرقية الداخلية الديناميكية، والتمييز العنصري.

ولم يناقش البحث عامل الجنس نظراً للتمييزات التي تحصل عليها المديرات ذات اللـــون البيض.

٢- دراسة إيبي، بيفيرلي Eby, Beverly عام ٢٠٠٤م[٢٤] بعنوان: فعالية مديرات المدارس: القيادة التحويلية في المحيط الحضري، مستهدفة تحديد أنمـــاط القيـــادة لدى مديرات المدارس الثانوية، والميزات والسمات الدقيقة التي يمكن ترجمتهـــا إلى نماذج تربوية فعالة في التعليم.

ودارت الدراسة حول الإجابة عن سؤال واحد هـــو: كيـــف تـــستطيع مـــديرات المدارس الثانوية الحضرية قيادتها إلى النجاح؟وذلك من خلال فحص الـــسيرة الشخـــصية وتحليل البيانات الأرشيفية لأفراد العينة، أعطت الدراسة لمديرات هذه المـــدارس فرصـــة فريدة لسرد رحلتهن إلى منصب مديرة مدرسة ثانوية، إضافة إلى كيفية قيامهن بهذا الدور الآن.

أوضحت الدراسة أن أعداد مديرات المدارس الثانوية الحضرية صـــغيرة جـــداً، ولهن منظور إداري فريدُ ساهم في جعل هذه المدارس أكثر فعالية في نظام التعليم العـــام في الولايات المتحدة الأمريكية، وبينت أن النساء أصبحن قوة حيوية وفعالة في ممارســـة القيادة في هذه المدارس، وأن هناك جدل كبير بين الكتاب والمتخصـــصين حـــول مـــدى الاختلاف بين الذكور والإناث في النمط القيادي، وقد ظهر من خلال هـــذه الكتابـــات أن الإناث أكثر قدرة على التنشئة والتربية ويطبقن السلوك الـــديمقراطي، ويـــشجعن علـــى تفويض السلطات، وهذا ما ينبغي أن يتوافر في قيادة المؤسسات التعليمية.

كما أوضحت الدراسة أن هاتين المديرات قد تدرجن في المناصب الإدارية كمديرات برامج، ومساعدات مديرات، مشرفات تربويات، وذلك من خلال مسارات مختلفة لكل منهن.

٣- دراسة علي الطارق عام ٢٠٠٢م[٢٥]، بعنوان "خصائص الشخصية القيادية في المرأة اليمنية"، مستهدفة : بناء وتطبيق مقياس الخصائص القيادية في المرأة اليمنية،والتعرف على خصائص الشخصية القيادية للمرأة اليمنية من وجهة نظر مرؤوسيها من الجنسين، وتمثل مجتمع الدراسة في: العاملون المرتبطون بدوائر الدولة في ثلاث وزارات هي التربية والتعليم، والتخطيط والتنمية، والصحة العامة من كلا الجنسين (ذكورا وإناثا)، وأظهرت النتائج الآتي: أن المرأة متحمسة في أدائها،ومثابرة على عملها،وذات خبرة كافية في عملها الإداري،ولديها قدرة على إقناع الآخرين،والقدرة على التخطيط في عملها،بالإضافة إلى اهتمامها بمظهرها الشخصي.

٤- دراسة أنعام الشهابي عام ٢٠٠٢م[٢٦] بعنوان "السبل والطرق الكفيلة بتفعيل دور المرأة في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي"، التي استهدفت إلقاء الضوء على : واقع المرأة العربية في ممارستها للعمل الإداري والقيادي،وأهم الاتجاهات والدوافع التي تدفع المرأة في تبؤ الموقع القيادي.والتركيز على السمات والخصائص التي يجب أن تتوفر في المرأة لمساعدتها في ممارسة عملها القيادي، ومدى التكافؤ في احتلال المواقع القيادية بين المرأة والرجل، وأهم المشكلات والصعوبات التي تعاني منها المرأة العربية في ممارستها للعمل

الإداري والقيادي، ووضع الاستراتيجيات التي من شأنها تفعيل دور المرأة في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي.

وقد جاءت نتائج الدراسة مؤكدة أن أهم الدوافع التي تدفع المرأة لتولي المواقع القيادية هي: الرغبة وحب العمل.وتأكيد الذات والطموح،والمقدرة على تحمل المسؤولية،والخبرة الوظيفية في مجال العمل ومؤهلاتها العلمية،والحرص على تعزيز مكانة المرأة، والعلاقة الجيدة بالمسئولين والمرؤوسين بالعمل.

وتأسيسا على ذلك فإن اتجاهات المرأة ودوافعها في ممارستها للعمل الإداري والقيادي ينبع من تركيزها على تحقيق الذات وتحقيق المكانة الاجتماعية اللائقة بها، وإثبات جدارتها وكفاءتها وقدرتها على توظيف مجالات العمل الإداري كالتخطيط والتوجيه والرقابة والإشراف واتخاذ القرارات الرشيدة التي تساعد على تحقيق أهداف منظمتها بفاعلية عالية.

٥- دراسة سمير بركات عام ٢٠٠١م[٢٧]، وعنوانها " العلاقة بين الفكر الإداري والسلوك القيادي لمديري مدارس التعليم العام وأثر هذه العلاقة على الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي للمعلمين "، واستهدفت معرفة العلاقة بين الفكر الإداري والسلوك القيادي لمديري مدارس التعليم العام وأثر هذه العلاقة بين الفكر الإداري والسلوك القيادي لمديري مدارس التعليم العام وأثر هذه العلاقة على الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي للمعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبيانات كأداة للقياس وجمع البيانات من أجل قياس الرضا الوظيفي،مع الاقتصار على فئتي المديرين والمعلمين بمدارس التعليم العام في مراحله المختلفة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن السلوك القيادي الممارس من قبل مديري مدارس مرحلة التعليم العام هو السلوك الذي يركز على العمل، وأن الممارسات القيادية والإدارية لمدير المدرسة، والتي تعتمد على اهتمامه بالعاملين وتحقيق الاندماج بينهم وبين التنظيم والمتفهم لمشاعرهم ومشاكلهم، والواعي بصورة التعارض بين مصالحهم ومصالح التنظيم والعمل، ويعمل على التوفيق بينهما، والذي يحاول إشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية لها تأثير مباشر وموجب على زيادة إحساس المعلمين بالالتزام التنظيمي نحو المنظمة التي يعملون فيها، وأيضا زيادة إحساسهم بالرضا الوظيفي عن العمل الذي يقومون به وما ينتج عن هذه المشاعر من زيادة في مستوى الأداء وفاعليته، إضافة إلى وجود ارتباط موجب في العلاقة بين الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي، أي أن زيادة الشعور والإحساس بالالتزام التنظيمي يؤدي بالضرورة إلى زيادة الشعور بالإحساس بالرضا الوظيفي والعكس صحيح.

وأكدت الدراسة على ضرورة زيادة الاهتمام ببناء وتدعيم علاقات عمل إيجابية تتسم بحسن المعاملة والثقة ما بين مديري المدارس ومرءوسيهم، لما لتلك العلاقات من آثار إيجابية على العديد من المتغيرات السلوكية والاتجاهات المؤثرة على الروح المعنوية وأداء وإنتاجية المعلمين.

٦- دراسة إلين Ellyn عام ٢٠٠٠م[٢٨] بعنوان: " تأثير السلوك القيادي للمدير على مفهوم التعاون والمشاركة في إطار تحسين وتطوير المدرسة "استهدفت وصف ملاحظات المعلمين فيما يتعلق بالسلوك القيادي لدى المدير حيث يعتقد المعلمون أن له تأثيراً فعالاً على مفهوم التعاون والمشاركة في إطار تحسين وتطوير المدرسة،على فرض أن السلوك القيادي لمدير المدرسة يؤثر على بناء الثقافة

المدرسية التي تعمل على تدعيم وتشجيع مفهوم التعاون والمشاركة،وقد بلغ عـــدد أفراد عينة البحث ١٠٠ مدير ومديرة من مديري المدارس الابتدائية .

واعتمدت هذه الدراسة على المقابلات الفردية مع كـــل معلـــم ومـــدير، وكـــذلك المقابلات الجماعية، ونتائج المدرسة، ووثائقها.

وأدى تحليل البيانات إلى إلقاء الضوء على ثلاثة أدوار قياديـــة أساســـية لمـــدير المدرسة هي: التصميم – التيسير – المساندة، وأظهرت النتائج صحة اعتقاد المعلمين بأن سلوك المدير من خلال هذه الأدوار قد عمل بالفعل على تشجيع وترسيخ الثقافة التعاونيـــة وروح المشاركة المحققة في المدرسة.

وتوصلت هذه الدراسة إلى إنه لإحداث أي نوع من أنواع التغيير يجـــب تحقيـــق عنصر العمل الجماعي في تطوير الرؤية،

وتكوين وترسيخ علاقات الثقة بين الجميع وتوثيقها، وهي القيادة المتعاونة، تعاون المعلم، التنمية المهنية، وحدة الهدف، النشاط المعد، التعليم بالمشاركة. وكـــذلك إن عامـــل النوع والتوجيه المهني للمدير يؤثر في عوامل ثقافة المدرسة، وأن عوامل ثقافة المدرســـة لها تأثير على نجاح التلاميذ.

٧- دراسة أحمد إبراهيم أحمد عام ١٩٩٨م[٢٩] بعنوان "السلوك القيادي لناظر/ مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين- دراسة ميدانية" التي استهدفت معرفـــة مـــدى ممارسة ناظر/مدير المدرسة للسلوك القيادي من وجهة نظر المعلمين بمحافظتي القليوبية والإسكندرية،حيث استخدم الباحث مقيـــاس وصـــف الـــسلوك القيـــادي L.B.D.Q لكل من هالبن Halpen ووينر Winer الذي يقيس بعدين أساسيين

لسلوك القائد هما: المبادأة والاعتبارية،وقد اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في كلا المحافظتين.

وقد أكدت نتائج الدراسة على أن أغلب النظار/ المديرين يميلون نحو الاهتمام بالعمل وتحقيق أهداف المدرسة بطريقة موضوعية من خلال إيجاد قنوات اتصال رسمية، وتحديد المهام والمسؤوليات، وكيفية إنجاز العمل بالنسبة للمعلمين. بينما كانت نسبة أقل من النظار/ المديرين يحرصون على إتباع نمط الإدارة الذي يهتم بالمعلمين والحساسية تجاههم، والعمل على إقامة علاقات إنسانية بين أسرة المدرسة، وإيجاد مناخ إنساني محبب، وخلق الترابط بينهم والمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بشؤون المدرسة.

٨- دراسة هندرسون **Hudson** عام١٩٩٦م[٣٠] وهي بعنوان "رؤية المعلمين للمرأة كمديرة في الوقت الحالي" ، استهدف معرفة مواقف المعلمين تجاه مديرات المدارس من النساء،وذلك من خلال دراسة مسحية لرأي (١٠٤٧) من معلمي المدارس العامة في نطاق مدينة كانساس وضواحيها بولاية ميسوري، ورد منهم ٤٧٩. وقد تم تحليل البيانات طبقا لجنس المشارك وموقع المدرسة والصف الدراسي وسنوات الخبرة. وقد طلب من المشاركين وصف مزايا كلا من المدير/المديرة الناجح، كما تم سؤالهم هل ينظر لمسألة الجنس على اعتبار امتلاك كل من الرجل والمرأة لسلطته كمدير، وتحت سلطة أي منهما يفضلون العمل.

وقد توصلت الدراسة إلى: أن المزايا المرغوبة في شخصية المدير هي مهارات الاتصال الجيدة، والمعرفة بالمنهج وطرق التدريس، والشخصية الجذابة، والمهارات الإدارية الجيدة، والقدرة على حل المشكلات، والرغبة في التزود بالمزيد من المعرفة.

٩- دراسة إيري؛ براون Irby & Brown، عام ١٩٩٤م[٣١] بعنوان "تنمية الشراكات بين النساء العاملات في الإدارة في مدارس المناطق الريفية".حيث تمت دراسة المواقف والمخاوف والمفاهيم الخاطئة عن المهنة لدى ٤٤ مشاركة في دورة معدة للارتقاء بمهارات القيادة التعليمية لدى مديرات المدارس الريفية، وكانت نصف المشاركات ممن تم استطلاع آرائهن يعملن في مواقع عمل ريفية. وركزت الأسئلة على المعوقات التي تواجهها المرأة في سبيل الوصول إلى منصب قيادي، وطرحت اقتراحات لتخطي هذه العوائق، وتناولت المخاوف المتعلقة بالعمل الإداري لدى المرأة، وخططاً لاجتياز هذه المخاوف، و طرق إقامة شبكة علاقات، والإرشاد والتوجيه. وتم تحليل نتائج الاستبيان في سياق الدراسات السابقة في مجال عمل المرأة في المواقع القيادية.

وقد أظهرت معظم المشاركات تقريبا نظرة سلبية تجاه قدراتهن الشخصية، ونقصاً في الثقة بإمكانية إدارتهن للعمل بنجاح. وأظهرت ٨٠ % من النساء فهماً خاطئاً حيال آليات التقدم الوظيفي.

كما أظهرت الإجابات قلة في الوعي بالأساليب المهنية للنساء الناجحات، وتركيزاً ضيق الأفق حول الحصول على مزيد من المصداقية، والعمل في المزيد من اللجان، والعمل بمزيد من الجد للتقدم في السلم الوظيفي. وقد أكدت كل المشاركات أن إقامة شبكات العلاقات شيء أساسي للتقدم الوظيفي، وأشارت ٦٦ % منهن إلى أنهن كن أعضاء في مجموعة شبكات علاقات، ولكن حين طلب منهن وصف مجموعة شبكات العلاقات الخاصة بهن وصفت ٩٣ % منهن أن التجارب لا تعد تقليديا ذات علاقة بالتقدم

الوظيفي، مع التأكيد على الحاجة إلى تطوير برامج تدريبية لتعزيز مهارات القيادة التعليمية الفاعلة بين النساء العاملات في المجال الإداري.

وأكدت الدراسة على أن تفوق الرجل هو سبب النظرة الدونية التقليدية للمرأة، وفي العالم الذي يهيمن عليه الرجل يشغل الرجال المواقع التي تجسد التفوق والمكانة الاجتماعية والسلطة العليا، مما يؤدي إلى بقاء النساء دائماً كتابعات والرجال هم الأعلى سلطة.

١٠- دراسة: **خالد المعمري عام ١٩٩٢م** [٣٢]وهي بعنوان"السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين "استهدفت التعرف على العلاقة بين هذا السلوك القيادي ومتغيري ثقة المعلم بالمدير، وفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، وأثر بعض المتغيرات الذاتية للمعلم في هذه العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) معلم، تم اختيارهم عشوائيا من المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم في محافظة إربد بالأردن، واستخدم الباحث ثلاث أدوات لجمع البيانات وهم:أداة هالبن DBDQ لوصف السلوك القيادي، وأداتين أعدهما الباحث لقياس درجتي الثقة بالمدير والفعالية الإدارية، هذا واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي.

وأوضحت هذه أن السلوك القيادي لمدير المدرسة ببعديه المتسم بوضع إطار العمل والمتسم بالاعتبارية، كان له الأثر الكبير في ثقة المعلم بالمدير، وفي تقدير المعلم لفعالية المدير، إلا أنه في الحالتين كان الأثر الأكثر للسلوك الاعتباري.إضافة إلى أن العوامل الذاتية للمعلم كان أثرها ضعيفاً لعاملي: مستوى المدرسة وخبرة المعلم فيها، في

حالة الثقة، وعامل المؤهل العلمي في حالة الفعالية الإدارية، أما بقية العوامل الأخرى من وجهة نظر المعلمين فلم يكن لها تأثير.

١١- دراسة: محمد اللواتي عام ١٩٩٢م [٣٣] بعنوان" المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان" دراسة ميدانية"،استهدفت كشف وتحديد المعوقات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨١) مديرا ومديرة و (٢٦٢) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المناطق التعليمية في كل من مسقط، الباطنة شمال، الباطنة جنوب، الداخلية، الشرقية شمال.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تؤكد أن أكثر المعوقات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان تأتي من معوقات الأبنية والمرافق المدرسية، ثم معوقات مصادرها التلاميذ وأولياء الأمور، ثم معوقات موجهي وإداري المناطق التعليمية ثم معوقات الهيئة التدريسية. كما توصلت الدراسة إلى نتيجة مؤداها أن أكثر المعوقات حدة هي :

نقص مكيفات الهواء (انتهت هذه المشكلة حاليا حيث أصبحت جميع المدارس مكيفة)، وافتقار مكتبة المدرسة لمعظم الكتب الحديثة والمهمة، قلة الحوافز للمعلمين، واستخدام المدرسة لفترتين، وقلة المرافق المناسبة للأنشطة المدرسية، وارتفاع كثافة الصفوف الدراسية، وكثرة الحصص للمعلمين، إضافة إلى تفشي الأمية بين أولياء الأمور، وقلة متابعتهم لأبنائهم، وضعف التعاون بين البيت والمدرسة.

الإطار النظري:

يتناول هذا الإطار النظري الإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي يتضمن الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية بنات وأسسه الفكرية وذلك فيما يلي:

١- القيادة والقيادة التربوية.

٢- الدور القيادي للمرأة كمديرة مدرسة.

٣- المعوقات التي تؤثر في الدور القيادي لمديرة المدرسة.

ويتم تناول هذه الأسس الفكرية في المحاور التالية:

المحور الأول: القيادة والقيادة التربوية.

تلعب القيادة التربوية دوراً بارزاً في قيام جميع العاملين في المؤسسات التربوية بواجباتهم وفي تحقيق العملية التربوية لأهدافها، وهي ليست مقتصرة على من يشغل المركز القيادي بحكم وظيفته، بل إنها قد تنبع من بين المجموعة وقد تتغير المواقف والمبادرات، إذ قد تنتقل في المجموعة من بين يدي القائد الرسمي إلى أيدي مرءوسيه عن طريق ما يقدمونه من إبداع وما يلعبونه من أدوار فعالة، فنجاح القائد في تأدية دوره هو الذي يكفل له الاستمرار فيه، إذ أن الدور هو ذلك الإطار المعياري للسلوك الذي يطالب به الفرد نتيجة اشتراكه في علاقات وظيفية بصرف النظر عن رغباته الخاصة البعيدة عن هذه العلاقة الوظيفية.

ويتحدد مستوى الدور القيادي بمتطلبات الواجبات والنظام الهرمي، وتتميز الأدوار بأنها يمكن تعلمها وتعليمها سواءً من خلال الإعداد للوظيفة قبل الدخول فيها أو التدرب عليها في أثناء ممارستها. كما أن كثيرا من الأدوار يمكن تعلمها عن طريق

الملاحظة والتقليد والمحاكاة، ويكون أداء الدور بطريقة تلقائية ذاتية، وقد تتعارض الأدوار المطلوبة من القائد مع طريقة تفكيره وشخصيته وقابليته، كما قد تتعارض مع من يعمل معهم سواء كانوا رؤساء أو مرؤوسين، غير أن النجاح في تأدية الدور القيادي يعتمد إلى حد كبير على كفاءة وقدرة من يتولاه وعلى نوع العلاقة التي استطاع أن يحققها مع رؤسائه مرؤوسيه(٣٤).

ومن المعلوم أن المدارس تتفاوت في درجات أدائها وصولاً للتميز حتى تصبح منظمة متميزة في أدائها مقارنة بمثيلاتها في الحجم، والنوع وطبيعة الأعمال، والواقع أن هذا التميز للمدارس له أسباب وعوامل جوهرية أساسية لا يمكن التغاضي عن أهميتها وهي(٣٥):

أولاً: الإرادة القوية والصادقة لإدارة المدرسة والقادرة على إحداث تغيير إيجابي في أنماط أدائها عموماً.

ثانيا: القيادة الفعالة التي تقود هذه المدرسة إلى التغيير الإيجابي المنشود، والذي ينقلها من حال إلى حال أحسن، وتجعلها في وضع تنافسي أفضل، ولذلك فإن حجم ونوع وطبيعة التغيير الإيجابي في المدرسة يعتمد وبشكل كبير على ما تملكه القيادة من رؤية واضحة، تستشرف بها آفاق المستقبل، وأيضا قدرة هذه القيادة على تحويل هذه الرؤية إلى واقع حقيقي وملموس، وفي الحقيقة أن القيادة الفعالة يلزمها لعب الكثير من الأدوار المؤثرة والتي تؤدي إلى إحداث تغيير إيجابي للمدرسة.

ويكمن الحفاظ على المدرسة في قيادتها، فالقائد الحقيقي هو الذي يفهم جيداً أن أفعاله يجب أن تكون هي السائدة، وليست أقواله، وأن عليه أن يطبق

هذه الإجراءات ولا يكتفي بالوعظ والإرشاد، ذلك لأن من يزرع يحصد ويجني ثمرة عمله، إن مثل هذه الأمور تعتبر الخريطة التي توجه القائد التربوي ذلك لأنه سوف يختبر الثقافة والمجتمع كانعكاس مباشر للقيادة وممارساتها، وبناء على ذلك فان العلاقات التي يخلقها القائد والأنظمة التي يدعمها والقرارات التي يتخذها سوف يكون لها أكبر الأثر على المدرسة ككل.

ونتيجة لذلك فإن القائد يجب أن يدرك تماماً أن الممارسات التي يقوم بها والتي يعتقد بها هي الأفضل، وهي التي تحقق ما هو أفضل للطلاب، ويجب على هؤلاء أن يخلقوا نموذجاً للتأكيد على أهمية العلاقات القائمة على العدالة، والعناية، ويجب أن يفهم القائد أن أفعاله هذه لها نتائج تؤثر على النظام بأكمله، وأن فهم هذه الأمور سوف تمنح الفرصة لأي قائد للتعاون مع كل أولئك الذين لهم علاقة بالسلك التعليمي، وبهذا يؤكد على أن المدرسة سوف تعكس أهداف المجتمع على امتداده، ومساعدة الشباب في المجتمع، ليدرك إمكانياته ويصبح الشباب هنا على وعي تام بأنهم مرتبطين مع آخرين ضمن شبكة معقدة من العلاقات. وبالتالي فإن تحقيق هذا الإدراك هو هدف كل قائد تربوي وخاصة أولئك الذين يعتبرون أنفسهم نماذج للأخلاقيات وممارساتها. وبهذا يتمكن القائد من أن يجد طريقه الصحيح أو كما يقال "يجد نجمة المضيء في العاصفة الرملية"[٣٦].

ويتناول البحث هذا المحور في الأبعاد التالية:

١- العناصر الجوهرية اللازمة للقيادة:

تتمثل العناصر الجوهرية اللازمة للقيادة فيما يلي[٣٧] :

١- أنها عملية تفاعل اجتماعي إذ لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائدا بمفرده. ٢- أن القيادة تعتمد على تكرار التفاعل الاجتماعي. ٣- يتم فيها ممارسة سلطات واتخاذ قرارات. ٤- تتطلب صفات شخصية معينة في القائد. ٥- تهدف إلى تحقيق أهداف معينة. ٦- لها تأثير في مجموعات منظمة من الناس.٧- أنها عملية تفجير طاقات الأفراد للبلوغ إلى الأهداف المشتركة ٨- أن معايير الجماعة ومشاعرها تحدد القائد كما تحدد درجة اعتبارها لسلوكياته القيادية.

وقد تأثر مفهوم القيادة التربوية بنفس العوامل التي تأثر بها مفهوم القيادة بصورة عامة، من حيث تعدد الزوايا التي نظر منها الباحثون المختلفون إلى هذه العملية، واختلاف درجة تركيز كل منهم على مقوم أو أكثر من مقومات العملية القيادية عند التصدي لتحديد مفهومها، وتتميز القيادة التربوية بأن اهتمامها وتركيزها ينصب على الطالب المتعلم، ويظهر دور القيادة التربوية في تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال مايلي[٣٨]:

١- بناء شبكة من العلاقات داخل المدرسة بحيث توفر فرص التعلم الفعال لجميع طلبة المدرسة.

٢- توظيف الخبرات والمهارات المهنية والمعرفية لتوفير ظروف موضوعية تمكن الطلبة من استغلال كامل طاقاتهم في ظل فرص متكافئة للجميع.

٣- تحسن كبير في أداء التلاميذ كنتيجة لتوفر العاملين السابقين، مما يؤدي بالتالي إلى تقليل أثر الفروق الاجتماعية والاقتصادية بينهم.

٢- أركان القيادة التربوية:

يجب أن تتوفر لقيادة كل جماعة من الجماعات عدة أركان، وإلا أصبحت هذه الجماعة مجموعة من الأفراد لا يربط بين أفرادها رابط، وتعتمد عملية القيادة على الأركان التالية[٣٩]:

أ- وجود هدف مشترك لجماعة من الناس تسعى لتحقيقه وهم المرؤوسين.

ب- شخص يوجه هذه الجماعة ويتعاون معها لتحقيق هذا الهدف وهو (القائد)، سواء كان هذا الشخص قد اختارته الجماعة من بين أعضائها، أو عينته سلطة خارجية عن الجماعة، ويجب أن يتمتع هذا القائد بمجموعة من الخصال مثل الذكاء، الاتزان العاطفي والانفعالي، الخبرة بالعمل، ومحبة الآخرين.

ج- ظروف وملابسات يتفاعل فيها الأفراد وتتم بوجود القائد، وتشمل هذه الظروف حجم الجماعة وتجانسها من حيث: الخلفية الثقافية، والعمر، والقيم، والألفة، وسهولة الاتصال بين أفرادها، واستقرار الجماعة واستقلاليتها ووعيها. د- اتخاذ القرارات اللازمة للوصول للهدف بأقل جهد وأقل تكاليف ممكنة. هـ-اهتمامات ومسئوليات يقوم بها أفراد الجماعة من أجل تحقيق أهدافهم المشتركة.

٣- مبادئ القيادة التربوية:

تستند القيادة التربوية إلى المبادئ التالية[٤٠]:

أ- الاعتماد على المشاركة والتفاعل الاجتماعي بين الرئيس ومرؤوسيه.

ب- المركز الوظيفي لا يعطي بالضرورة القيادة فليس كل من يشغل مركزاً رسمياً قائداً.

ج- القيادة في أي تنظيم أو مؤسسة ممتدة وواسعة الانتشار، فالقائد يمارس دوره على نوابه الفرعيين وهؤلاء يمارسون دورهم على مرعوسيهم، ويكون دور القائد أيضا علاوة على عملية القيادة، عليه التنسيق والتنظيم داخل المؤسسة.

د- معايير أو مبادئ المجموعة هي التي تقرر من هو القائد، فالمجموعة تعطي القيادة للأشخاص الذين ترى فيهم سنداً لمبادئها .

هـ- مميزات القيادة ومميزات التبعية قابلة للتبادل، فالقائد في موقف ما يمكن أن يكون تابعا في موقف آخر.

و- أن الأشخاص الذين يبالغون في عمليات الإقناع، أو يعطون برهاناً برغبتهم في السيطرة لا يصلحون لتولي أدوار القيادة.

ي- أن يكون الشخص الذي يمارس القيادة معنياً بمشاعر الناس الذين يقودهم، وحاجاتهم، ولا يزعجه تصريحاتهم وتصرفاتهم

٤- نظريات القيادة

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور المهمة بالنسبة للمجتمع بعامة، وبالنسبة لإدارة التعليمية والمدرسية بخاصة، نظراً لعلاقتها المباشرة بأولياء الأمور والمعلمين والطلاب، تقترب هذه النظرية من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان[٤١].

وقد تعددت النظريات التي تناولت القيادة، وسوف يقتصر البحث على النظريات التالية[٤٢]:

- نظرية السمات Trail Theory
- النظرية السلوكية Behavioral Theory
- النظريات الموقفية Situational Theories
- نظرية التقاليد Traditional Theory
- نظرية الرجل العظيم The Great Man Theory

٥- أساليب القيادة التربوية:

تتعدد أساليب القيادة، ويمكن حصرها في الأساليب الثلاثة التالية[٤٣]:

أ- القيادة الأوتوقراطية: Autocratic Leadership

ينقسم هذا الأسلوب القيادي إلى ثلاثة أشكال رئيسة على الوجه التالي:

(١) الأوتوقراطي العنيف أو المتشدد hard – boiled الذي يستخدم التأثيرات السلبية بدرجة كبيرة كالعقاب والتخويف ويعطي الأوامر الصارمة التي يلتزم بها المرؤوسون.

(٢) الأوتوقراطي الخير Benevolent الذي يحاول أن يستخدم كثيراً من الأساليب المرتبطة بالقيادة الإيجابية من خلال الإطراء والثناء والعقاب الخفيف، ليضمن ولاء مرءوسيه في تنفيذ قراراته.

(٣) الأوتوقراطي المناور Manipulative الذي يجعل المرؤوسين يعتقدون أنهم اشتركوا في صنع القرار في حين أنه هو الذي اتخذ القرار بنفسه.

ب- القيادة الديمقراطية أو التشاركية:

Democratic or Participative Leadership

يتمثل أسلوب القيادة الديمقراطية في القيادة التي تعتمد أساسا على العلاقات الإنسانية والمشاركة، وتفويض السلطة،فهي تعتمد أساسا على العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومرءوسيه التي تقوم على إشباعه لحاجاتهم، وإطلاق قدراتهم وطاقاتهم الكامنة، وخلق التعاون فيما بينهم، وحل مشكلاتهم.

ج-القيادة الترسلية: Anarchism Leadership

تكون القيادة هنا وكأنها غير موجودة، فالقائد في ظل هذا النمط من القيادة يتنازل لمرءوسيه عن سلطة اتخاذ القرارات. فهو يقوم عادة بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم حرية التصرف في العمل دون أي تدخل منه.

ويتأثر الأسلوب القيادي بمجموعة من العوامل منها(٤٤):

أ- الصفات الشخصية للقائد Personality Characters وأهمها:

(١) الذكاء (٢) المبادأة (٣) الثقة بالنفس (٤) التميز الفردي.

ب - العوامل الثقافية والسيكولوجية، تتضح فيما يلي:

(١) القيم التي يؤمن بها القائد (٢) مدى شعور القائد بالأمن.

ج - عوامل تتصل بالمرؤوسين، أهمها:

(١) مدى توافر النزعة الاستقلالية فيهم. (٢) مدى إدراكهم لأهـداف المنظمـة، ومدى تأثر مصالحهم بتحقيقها. (٣) مدى قدرتهم على التعامل مع المـشاكل، ومدى معرفتهم وكفاءتهم.

د – عوامل تتصل بالموقف، أهمها:

(١) طبيعة الموقف، ومدى تآلف العاملين معه.

(٢) مدى تأثر مصالح المنظمة والعاملين فيها بالموقف، وتقييم الموقف في ضوء النتائج.

(٣) ضغط الوقت، فالقائد قد يضطر اضطراراً للتفويض عنـدما تتكـاثر عليـه الأعمال، ويشعر أن وقته لم يعد كافيا لإدارتها.

- الاعتبارات التي تحدد أسلوب القيادة:

لا شك أن العامل الرئيس الذي يتحدد بناء عليه أسلوب القيادة هو شخصية القائـد نفسه، ونوع الأسلوب القيادي الذي يستخدمه مع مرءوسيه، ومن بين هذه الاعتبارات مـا يلي[٤٥]:

أ- **عامل السن:** قد يكون من الأفضل اتباع الأسلوب الترسلي الذي يقوم على حريـة العمل مع الشخص البالغ، بينما يكون الأسلوب الأوتوقراطي أنسب لصغار السن.

ب- **عامل الجنس:** تميل الإناث عادة باسـتثناء بعـض الحـالات إلـى الأسـلوب الأوتوقراطي، ولذا يصبح من الأفضل اتباع هذا الأسلوب من القيادة مـع الإنـاث بينما يكون الأسلوب الديموقراطي أو الترسلي أجدى مع الرجال.

ج- **عامل الخبرة**: ربما كان من الأفضل أن يتبع القائد أسلوب القيادة الديموقراطيــة، أو الترسلية مع المرءوسين الذين يتمتعون بخبرة كبيرة عن العمل، فــي حــين أن الأسلوب الأوتوقراطي قد يكون أفضل من الأفراد حديثي العهد بالعمل.

د- **عامل الشخصية**: يتفاوت الناس في شخصياتهم، فمن النــاس مــن يجــدي معــه الأسلوب الديمقراطي، ومن أمثلة ذلك الشخص العدواني والشخص الإمعة التــابع، وقد يكون الأسلوب الترسلي أفضل مع الشخصيات ذات النزعــة الفرديــة الــذين يحبون العمل بمفردهم ويكونون منتجين إذا تركت لهم الحرية في العمــل، ويقــل إنتاجهم أو يتلاشى إذا أرغموا على العمل وسط فريق أو جماعة.

هـ- **عدم التعود على الأسلوب الديمقراطي**: قد نسمع من رئيس قوله " أنا شــخص ديمقراطي في معاملتي للمرءوسين لكنهم يفضلون الأسلوب الأوتوقراطي" هنا تكون عدم مقدرة المرؤوسين على العمل في جو ديمقراطي قد يحتم اســتخدام الأســلوب الديمقراطي. ولكن يمكن للقائد أن يبــدأ مــع مثــل هــذه المجموعــة بالأســلوب الأوتوقراطي، ويعمل في نفس الوقت علــى تعويــدهم علــى العمــل بالأســلوب الديمقراطي بالتدريج، وهو بهذا يعمل على تنمية وتدريب مرءوسيه.

٦- المهام والمسئوليات القيادية لمدير/لمديرة المدرسة:

يعتبر القائد التربوي هو ذلك الفرد القادر على التأثير على مجموعة العمل فــي المؤسسة التربوية لخلق وتوفير المناخ الصحي الملائم من أجل زيادة فــاعليتهم، وتنميــة مهاراتهم، من خلال تحقيق التجانس بينهم، وإقناعهم بأن في تحقيقهم لأهــداف المدرســة نجاح شخصي لهم وتحقيقا لأهدافهم[٤٦].

وتنقسم مهام القائد في الغالب إلى قسمين:مهام رسمية تنظيمية، وأخرى: سلوكية أخلاقية، تنظم وتتحكم في الأولى، وتتلخص في مراعاة تنفيذ مبادئ التنظيم الإداري في المؤسسة لكي تسير الأمور بانضباط وجدية.

ومن ثم فإن مهام مدير/مديرة المدرسة ومسؤولياته القيادية والإدارية والفنية والتربوية واسعة، وتشمل كل جانب من جوانب العملية التربوية والتعليمية، وجوانب الحياة المدرسية، ويدخل تحت هذه المسئولية العديد من الواجبات والمسئوليات الفرعية التي تشمل كافة شؤون المدرسة، وكافة جوانب الحياة فيها. ولكن بالرغم من كثرتها وتعددها يمكن تصنيفها تحت فصائل محددة تقل أو تكثر في عددها، ومن التصنيفات التي اتبعها علماء الإدارة في تصنيف واجبات مدير المدرسة، ذلك الذي يقسمها إلى أربعة أقسام حسب الميادين الرئيسية لنشاط المدير، وهي:

(١) واجبات إدارية تتعلق بتسيير المدرسة إداريا.

(٢) واجبات تربوية تتعلق بتحسين العملية التربوية من جميع جوانبها في مدرسته،وأخرى واجبات تربوية تتعلق بتحسين العملية التربوية من جميع جوانبها في مدرسته.

(٣) واجبات فنية تتعلق بتسيير الأجهزة الفنية الموجودة في مدرسته وتوجيه القائمين عليها.

(٤) واجبات اجتماعية تتعلق بتوجيه الحياة الاجتماعية، وتحسين المناخ النفسي والاجتماعي والعلاقات الاجتماعية في المدرسة، وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة وتحسين العلاقات العامة مع أولياء أمور الطلبة بخاصة، وسكان المنطقة المجاورة بصورة عامة.

ولعل التصنيف الأكثر تداولاً بين دارسي الإدارة والقيادة التربوية هـو تـصنيف واجبات مدير المدرسة حسب الوظيفة الإدارية الرئيسة للمدير أو القائد الإداري وهي(٤٧):

١-وظيفة القيادة ٢- وظيفة التخطيط ٣-وظيفة التنظيم

٤-وظيفة اتخاذ القرارات ٥-وظيفة التنفيذ

٦-وظيفة التوجيه ٧-وظيفة المراقبة ٨-وظيفة المتابعة

٩- وظيفة التنسيق ١٠-وظيفة التقويم

١١- وظيفة كتابة التقارير وإجراء الاتصالات بالسلطات الأعلى منه.

١٢- وظيفة العلاقات الإنسانية والاتصال بالجماهير الخارجية.

وتحت كل وظيفة من هذه الوظائف يدخل العديد من الواجبات والأنـشطة التـي لابد أن يقوم بها المدير لتأدية الوظيفة على وجهها الأكمل، ومهما كانت درجة المركزيـة التي تمارسها السلطات التعليمية على مستوى الوزارة والمراقبـة فإنـه سـيبقى لمـدير المدرسة على الدوام ما يزاوله من الأعمال الإدارية والتربوية والفنية والاجتماعية علـى مستوى مدرسته.

وهناك من يصنف مسئوليات مديرة المدرسة في ضوء الاتجاه الـشمولي، وهـو اتجاه يتسم بالتوازن في اتجاهات مدير المدرسة نحو الجوانب الثلاثة لمسئولياته، وواجباته (الفنية والإدارية والاجتماعية) لتصبح اتجاها واحد، حيث وضعت خمس مسئوليات عامة لمدير المدرسة تتضمن المدى العام للمسئوليات التي يجب أن يتعامل معها(٤٨).

٧- أدوار القائد التربوي:

لما كان لمدير/مديرة المدرسة القائد تأثيراً كبيراً وقوياً على المنـاخ المدرسـي، حيث إن معظم المديرين هم قادة فعالين أكفاء في مدارسهم، فيقع على عـاتقهم مـساعدة

وتوجيه المدرسين، فالتنمية المهنية للمعلمين في البداية والنهاية تعتمد على القائد في المدرسة فتتعدد أدواره[٤٩] .

٨- مهارات وصفات القائد الناجح:

لكي يستطيع مدير المدرسة كقائد تربوي القيام بالواجبات السابقة يجب أن يمتلك المهارات والكفاءات التالية[٥٠]:

أ- المهارات الشخصية: وتتمثل في المبادرة والحزم والقدرة على التذكر والكفاية والنشاط والطاقة.

ب- العمليات: تهتم بمساعدة الانفعالات الاجتماعية ومنها المواجهة وحل المشكلات والتحفيز واستثارة الطاقة الكامنة لدى الأفراد والجماعات، وبناء جسور الثقة بين الأفراد، والقدرة على التفاوض.

ج - المحتوى التعليمي: القدرة على ابتكار الأفكار والحلول، والقدرة على العرض والتنفيذ وتطوير المواد.

بينما تتضح الكفاءات فيما يلي:

أ- كفاءات تقنية.Technical Competencies

ب- كفاءات إنسانية Human Competencies

ج- كفاءات إدراكية Conceptual Competencies

وتتضح أنماط الكفاءات الأساسية لمدير/مديرة المدرسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ- هل يمتلك المدير القدرة على تحديد المشكلات التي يريد علاجها في المدرسة بدقة؟

ب- هل يمتلك الرؤية كتربوي؟ وهل يفهم ويرى مضامين معظم الاتجاهات والقوى الاجتماعية التي تؤثر- وستؤثر - على التعليم والمجتمع ؟

ج- هل يشعر بحاجة قوية ليكون قائداً ؟ وهل لديه قدرة عالية لوضع أهداف جديدة وتنفيذها؟ وهل يبحث عن فُرص للتدريب على القيادة ؟

د- هل يرغب في حساب درجة المخاطرة في المبادأة القيادية ويواجه المقاومة والمعارضة والنقد المهني أو الشخصي ؟

كما أن المدير الناجح يحتاج إلى عدد من المعتقدات الأخلاقية، أو قيم، تمكنه من توجيه كفاءته في إدارة العمل المدرسي [٥١].

المحور الثاني: الدور القيادي للمرأة كمديرة مدرسة:

تمثل القيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية، بيد أن القيادة نفسها عملية نسبية، ذلك أن الفرد قد يكون قائداً في موقف وتابعاً في آخر. ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسئولية ارتباطاً وثيقاً، وترتبط القيادة أيضا بنمط الشخصية، فعليه يتوقف مدى قيام الفرد بدور القيادة، وإلى جانب نمط الشخصية هناك مهارات إدارية لازمة لمن يشغل منصب القيادة في الإدارة التعليمية للنجاح في عمله، ويرتبط بكل ذلك أيضا طريقة اختيار القادة التربويين وتدريبهم[٥٢]، ويمكن تناول هذا المحور فيما يلي:

أولاً: نظريات القيادة والمرأة

إن الاهتمام والتركيز هنا هو محاولة توضيح الفروق بين المرأة والرجل فيما يختص بالأنماط القيادية، إذا وجدت، فقد تطور مفهوما القيادة والجنس، من حيث التذكير والتأنيث، بصورة متقابلة ومتشابهة، ففي السابق كان التصور السائد بان الذكورة والأنوثة قطبين متضادين،وبالتالي يكون محور القيادة عند الرجل هو "الاهتمام بالوظيفة" بينما عند المرأة يكون التركيز على الموظفين والعلاقات الإنسانية، وتعكس هذه الفكرة التفكير المجزأ فيما يختص بموضوع الجنس، ذكورة /أنوثة، رغم إنه لا توجد أية شواهد ودلائل على وجود فروق بين أساليب المرأة والرجل القيادية، استناداً إلى قوالب الأدوار الاجتماعية، حيث نجد أن المؤسسات الأكثر نجاحاً تسمح بالاختلافات فيما يختص بأساليب القيادة. فالمرأة القائدة حالياً تستخدم أساليب القيادة التقليدية (الاهتمام بالوظيفة) كأسلوب خاص بالرجل، مع أسلوبها الخاص (الاهتمام بالموظفين). وهذا يعكس شمولية سلوكيات القائد والعملية القيادية.

ويعزى اختلاف المرأة عن الرجل فيما يختص بالأسلوب القيادي إلى ميل ونزعه النظام إلى توظيف النساء، في وظائف تعكس الأدوار الاجتماعية للمرأة، وغالباً ما تكون هذه الوظائف، تتمتع بدونية فيما له علاقة بمصادر القوة، وهذا الذي يجعل من النساء ضعيفات وعاجزات كما هو وضعهن في خارج التنظيم، مما يؤدي بدوره إلى إعطاء تصور سلبي عن المرأة القيادية.

إلا أن مفهوم القيادة قد تغير الآن بحيث لا يشكل كل من الرجل والمرأة قطبين متضادين، حيث ظهر اتجاه جديد يشدد على أهمية الوظيفة مع التركيز على أهمية علاقات الأفراد، ويعكس هذا الأسلوب القيادي الاتجاهين السابقين في آن واحد، ومن هنا

نشأ وتطور مـا يـسمى بـالنمط الخنثـوى فـي القيـادة Androgyny Style of Leadership. إلا أن نتائج الدراسات والبحوث بخصوص هذا الأسلوب الخنثـوى غيـر قاطعه وغير واضحة(٥٣).

ثانيا: صفات مديرة المدرسة كقائدة تربوية:

تعد مديرة المدرسة من أكثر الأفراد نفوذاً وسلطة بالمدرسة، لذلك فإن لديها قدرة فريدة في التأثير الإيجابي أو السلبي على أداء معلماتها، ولاستثمار هذا التأثير في النمـو المهني للمعلمات، فإن على مديرة المدرسة أن تكون ملمة بالمعـارف والمهـارات التـي تمكنها من أداء أدوار متعددة في التنمية المهنية تتعـدى دورهـا الرسـمي والمـألوف، والمتمثل في برامج التدريب أثناء الخدمة، حيث إن الدور الذي تضطلع به مديرة المدرسة في النمو المهني لمعلماتها يستمد أهميته من حاجة المعلمات المستمرة لتوجيـه ومـساندة مديرة المدرسة.

إن اعتقاد مديرة المدرسة وفلسفتها يؤثر على مواقف ونشاطات الإدارة المدرسية، وعندما ينظر المدراء إلى المدرسة باعتبارها مكاناً تتعلم فيه الطالبـات كيـف يـتعلمن، ويحبون عملية التعلم ذاتها، فإن هذه الرؤية تزيد من قدرة المديرات على الإحساس بحاجة المعلمات العالية للتقدير والاحترام وسبل إشباعها، فمديرة المدرسة التي تؤمن بهذه الفلسفة في الحقيقة هي مطورة مهنية لمعلماتها. ولقد وجد أن المكافـأة أو الإثابـة مـن مـديرة المدرسة من أكثر المصادر للشعور بالارتياح من قبل المعلمات وإحـساسهن بالملاحظـة والتقدير من قبل الآخرين(٥٤).

تعتبر مديرة المدرسة قائدة تربوية مهمة في هذه المؤسسة التعليمية، ولكي تقـوم بواجبها على الوجه الأكمل لا بد من توافر صفات مميزة لها، منها(٥٥):

١- أن تكون حسنة في المظهر والتصرف والنضوج والتكامل.

٢- أن تحترم مواعيد المدرسة (المواظبة). ٣- الشعور بالمسئولية.

٤- الإخلاص في الأداء. ٥- العدالة. ٦- أن تجمع بين الحزم والعطف والمحبة.

٧- أن تكون حسنة الأخلاق. ٨- أن تتصف بالحذر واليقظة.

٩- أن تكون ديمقراطية في التفكير والتصرف.

١٠- أن تهتم بجوهر الأمور ولا تستغرق وقتها في الأمور الروتينية.

١١- أن تكون سريعة البت في الأمور وخاصة في المواقف الحرجة دون تردد أو إبطاء.

١٢- أن تكون قادرة على التعبير عن نفسها بكل دقة ووضوح بالكتابة والحديث.

١٣- أن تكون قوية الشخصية مع القدرة على التأثير في الآخرين لأن ذلك يؤدي إلى النجاح في العمل.

١٤- أن تتصف بالمرونة وعدم الجمود في مواجهة المشاكل والأمور.

١٥- أن تتصف بالوعي الكامل لجوانب وأبعاد العمل.

١٦- أن تنمو وتتطور باستمرار لان العمل التربوي في تجدد وتطور مستمرين.

ولما كانت مديرة المدرسة قائدة تربوية في مدرستها، يفرض هذا الدور قيامها بمهام إدارية ومهام فنية تتضح فيما يلي[٥٦]:

١- المهام الإدارية لمديرة المدرسة:

تقوم مديرة المدرسة بأعمال يغلب عليها الطبيعة الإدارية ،وهذه المهام تقع ضمن المجالات التالية:

أ- التخطيط: لابد أن يكون العمل مخططا بدقة قبل بداية العام الدراسي.

ب- التنفيذ: توضع الإجراءات والأنشطة الإدارية المقترحة موضع التنفيذ سواء في بداية العام الدراسي أو أثنائه، أو في نهايته.

٢- المهام الفنية لمديرة المدرسة:

يعتبر الإشراف التربوي أحد جوانب الإدارة التربوية الذي يعني بالجانب الفني فيها، فمديرة المدرسة تعتبر من هذه الزاوية قائدة تربوية في مدرستها، فهي ليست إدارية فقط ولكنها أيضاً مشرفة تربوية مقيمة، ولذا فإن مجالات المهام الفنية لها تتضمن الآتي:

١- تطوير المعلمات وتنميتهن مهنيا.
٢- تحسين تنفيذ المناهج الدراسية.
٣- متابعة ورعاية الطالبات.
٤- العناية بالمبنى المدرسي وملحقاته.
٥- البيئة المحلية والمجتمع المحلي.

ثالثاً: صنع واتخاذ القرار التربوي

إن عملية صنع القرار من العمليات الإدارية التي تتأثر وتخضع بدرجة كبيرة إلى سلوك الفرد صانع القرار، وأخلاقيات المهتمين بهذه الوظيفة الإدارية وعليه، فإن تحديد أسلوب أو طريقة ثابتة أو إعطاء معنى واحد شامل لهذه العملية قد يكون صعبا إن لم يكن مستحيلا، وبخاصة في عهد تسوده الحركة، والتطور السريع في شتى مجالات الحياة، وعلى مستوى التنظيمات الإدارية[٥٧].

وتعتبر عملية صنع القرارات من المهام الجوهرية لمديرة المدرسة، ومن هنا وصفت بأنها قلب الإدارة،كما وصفت المديرة بأنها متخذة قرارات،وأن قدرتها على اتخاذ القرارات، وحقها في النظامي في اتخاذها، هو الذي يميزها عن غيرها من أعضاء

التنظيم، وأن نجاح صنع القرار يعتمد في المقام الأول على كفاءة معالجة جوانبه وإدارة مواقفه.

وتواجه المديرة من المشكلات ما يتطلب منها التمييز بين القرارات الروتينية، والقرارات التي تتطلب عمليات معقدة من التفكير والابتكار للمواقف الجديدة لحل المشكلات التي تعوق المدرسة، ومن ناحية أخرى فإن القرارات التي تقوم بها المديرة تشمل: القرارات الخاصة بها، وبالأهداف التعليمية، والمادة العلمية، وكذلك الوقت، والمكان، والتنظيم المدرسي(داخل الصف المدرسي).

هذا مع ضرورة مراعاة الموقف الاجتماعي الذي يحيط بتنظيم أي المدرسة عند اتخاذ القرار، مما يؤثر في عملية اتخاذه ، فهناك تفاعل وتداخل بين القوى المختلفة في المنظمة والمجتمع، مما يؤثر في عملية اتخاذ القرارات نفسها. فالاتجاهات العامة التي يتمسك بها مجتمع معين قد تكون راسخة إلى الحد الذي يدعو البعض إلى معارضة مجرد محاولة مناقشتها،ويظهر ذلك في شكل صراعات حول كثير من الموضوعات(٥٨).

المحور الثالث: المعوقات التي تؤثر في عمل المرأة كمديرة مدرسة.

حظيت المرأة عالميا باهتمام غير مسبوق خلال النصف الثاني من القرن العشرين، حيث بدأ الاهتمام عالمياً بقضايا المرأة حين أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٧٥ سنة دولية للمرأة، وإضافة إلى ذلك أعلنت الجمعية العامة العقد من ١٩٧٦ إلى ١٩٨٥ عقدا دوليا للمرأة، ولكن على الرغم من مساهمة المرأة في قطاع العمل

وتقدمها الاجتماعي فإن المرأة لا تشغل على مستوى العالم سوى ١٤% من الأعمال القيادية والإدارية والتنظيمية، ولا تحتل سوى ١٠% فقط من المقاعد البرلمانية(٥٩).

ومن الملاحظ أن هذا الاهتمام العالمي بحقوق المرأة واكب وجود اهتمام عربي مماثل بشؤون المرأة وتدعيم قدرتها على المساهمة في إحداث التنمية الاقتصادية في كافة البلدان العربية. ففي عام ١٩٧٩ صدرت الاتفاقية العربية بشأن المرأة العاملة رقم (٥) والتي أقرها مؤتمر العمل العربي في دورته الخامسة، ولعل من أبرز بنودها المساواة بين الرجل والمرأة في كافة التشريعات، وضمان تكافؤ الفرص في كافة مجالات العمل وعدم التفرقة في الترقي الوظيفي(٦٠).

وقد شهد البعد الاجتماعي والثقافي خلال العقد الأخير من القرن العشرين، وبدايات القرن الحادي والعشرين تطوراً إيجابياً فيما يخص المرأة، حيث شهد العالم أحداث طفرة هائلة في الاهتمام بحقوق المرأة ومساواتها بالرجل، وما ترتب على ذلك من فتح المجال أمامها للحصول على أعلى الدرجات العلمية في جميع التخصصات، ودخولها إلى سوق العمل وشغلها للوظائف القيادية العليا، ومما لا شك فيه أن المرأة العربية بعامة والمصرية بخاصة قد استفادت إلى حد كبير من هذا التحول وحققت نجاحاً ملموساً نتيجة لنجاحها في الوظائف القيادية كمنصب وزيرة أو وكيلة وزارة. ولم يقف تناميها، بل تخطاه بدرجة كبيرة، حيث نجد الآن سيدات الأعمال اللاتي يمتلكن ويدرن مشروعات استثمارية حققت نجاحاً كبيراً في كثير من الدول العربية، إذ تعددت مجالات العمل أمامها، و زادت الفرصة أمامها في سوق العمل واحتلت دوراً ريادياً في مختلف الوظائف(٦١).

وبالرغم مما وصلت إليه إلا أن المجتمعات العربية، والرجل على وجه التحديد يشكون في قدرة المرأة على تقلد المناصب الإدارية العليا، وقيادتها لمنظمات المجتمع المدني، وقد تعزى هذه النظرة نحو المرأة وقدراتها إلى الإرث الاجتماعي المتمثل في

العادات والتقاليد الاجتماعية التي تنظر إلى المرأة من منظـور أحـادي الجانـب، ذلـك المنظور الذي يحدد دورها في رعاية الأسرة والأبناء(٦٢).

وقد تعددت الآراء حول أسباب ضعف مشاركة المرأة في الوظائف القيادية حيث يعتقد القادة الإداريون أن المرأة لا قدرة لها على اتخاذ القرارات الرشيدة، والموضـوعية، لأنها غالبا ما تكون عاطفية، وانفعالية، وتتأثر بالآخرين، وبمشكلاتها العائلية، وتـنعكس عدم القناعة والثقة على المرؤوسين الذين تتعامل معهم وتقودهم، ممـا قـد يـؤدي إلـى معارضتهم لآرائها وقراراتها ويجعلها تشعر بالإحباط والتوتر النفسي، وانـسحابها مـن الموقع القيادي، والهرب من المواجهة واستمرارها في مواجهة الآخرين لإثبات جـدارتها وكفاءتها، وقد أجمعت هذه الدراسات على مجموعة من المعوقات تقف أمام المـرأة فـي ممارسة عملها القيادي، يمكن تصنيفها فيما يلي(٦٣)

(١) معوقات شخصية:

تتضمن هذه المعوقات عدم الثقة بالنفس نتيجة لعملية التنشئة الاجتماعية التي جعلتهـا تتخوف من المسئولية وفقدانها الثقة بالنفس، وبالذات، وبقدراتها وبقابليتهـا علـى اتخـاذ القرارات الرشيدة، بجانب تولد عقدة الخوف الدائم من الفشل في التقدم والتطور والدخول في مجالات العمل الجديدة، مع عدم وجود الدافع والرغبة في تبؤ موقع أعلى، إضافة إلى المعاناة من المشكلات العائلية التي تتطلب منها الموازنة بين أعبـاء القيـام بالواجبـات المنزلية ومسؤولية تربية الأبناء وتنشئتهم التنشئة الـصحيحة وبـين الأعبـاء الوظيفيـة والقيادية وما تتطلبه من التزامات كثيرة.

(٢) معوقات تنظيمية:

تتمثل في المعوقات التي تواجه المديرات والمسئولات في الأجهزة الحكومية أثناء العمل، حيث قلة الموظفات التي تؤدي إلى ضغط العمل، مع صعوبة الاتصال بإدارات الرجال وعدم التعاون والمرونة من قبل الجهاز المسئول عنهن، بجانب نقص الموظفات المتخصصات في بعض المجالات، مع وجود الروتين الدائم في مكان العمل.

(٣) معوقات اجتماعية:

ترتبط هذه المعوقات بنظرة المجتمع لعمل المرأة وكيفية تنشئتها، وتهيئتها للقيام بمسئولياتها، هذه التنشئة التي تميز بين الذكور والإناث، وعلى أساس أن المرأة اقل أهمية واقل استقلالية وأن دورها تابع، وان مستقبلها مرتبط بأسرتها، ومرتبط بالعادات والتقاليد.

ويوجد في المجتمعات عدد قليل من المؤسسات التي تتغير بنفس المعدل البطيء الذي تتغير فيه العلاقات الاجتماعية، وقليل من المؤسسات تتغير ببطء أكبر من تغير التمييز المنتظم ضد المرأة[٦٤].

ويقر محللو الإدارة التعليمية بالتباين بين عدد النساء في مهنة التدريس وبين تمثيلهن في المراتب العليا، فقد كان ينظر إلى التعليم تقليدياً على أنه عمل مناسب للنساء، وقد أوضح هذا الترابط بـ"مهنة الرعاية" وكمهنة تقدم للنساء أدواراً وهوية شبه عائلية تحت سلطات وامتيازات الرجال، ويرجع ذلك إلى ما يلي[٦٥]:

أولاً: مفاهيم الثقافة الاجتماعية وتقدم المرأة في المجتمع.

تتمثل هذه المفاهيم الثقافية الاجتماعية فيما يلي:

١- الأسقف الزجاجية:

إن الثقافة الاجتماعية تتألف من القيم الاجتماعية المشتركة، والمعتقدات، ثم الخطط المشتركة التي تعكس رأي وحكم أفراد المجتمع على كيف يجب أن تكون الأشياء وكيف هي الآن؟.

وتمثل "الأسقف الزجاجية" المتغيرات الثقافية الاجتماعية السائدة في الوطن العربي كأحد المحددات الهامة المؤثرة علي نمو وتطور المرأة العربية، وأن الثقافة هي الطريقة المميزة التي يعتمد عليها الأفراد أو الشعوب المختلفة في تنظيم حياتهم[٦٦].

فمع التطور الحادث في ثقافة المجتمعات الحديثة بدأت المرأة في اختراق السقف الزجاجي والدليل على ذلك نمو نسبة النساء العاملات في مجال الإدارة إلى ١٨% عام ١٩٧٠إلى أكثر من ٤٠% في عام ١٩٩٧ إلا أنه في الحقيقة ٣،٥% فقط من الإداريات في الولايات المتحدة من العنصر النسائي، وهذا مؤشر على أن المشكلة لم تنته بعد، وهناك الكثير من الأسباب وراء ذلك ،منها على سبيل المثال:

أ- الاختيار النوعي للعنصر الرجالي، وأساليب التعيين، وأسباب فردية مثل صعوبة الموازنة بين أنواع المهن والوظائف والظروف الأسرية المحيطة بالنساء العاملات.

ب- مستوى المعوقات الاجتماعية التي تحول دون تقدم المرأة، قد تم التعرف عليها في كثير من الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية، فنلندا، ألمانيا، بريطانيا العظمى، اليابان، ماليزيا، ولأن كثير من الكتاب أشاروا إلى أن الثقافة الاجتماعية الخاصة بالرجال التي تتسم بالتسلط، والاستقلالية، وأساليب القيادة الأوتوقراطية،

والاتصالات كلها بحكمها معوقات في سبيل تقدم المرأة، وهذه الفكرة تبدو أنهـــا مشتركة بين النساء في مجال العمل.

وأوضح المسح الذي أجرى على ٤٠٠ امرأة أمريكية من الكــادر الإداري أن ٧٠% أشارت إلى أن سيطرة ثقافة الرجل تقف عقبة في سبيل نجاح المرأة، علاوة علــى ذلــك هناك دراسة مقارنة بين الصعوبات التي تعترض كلا من الرجال والنــساء فــي مجــال الإدارة والمعوقات التي تساعد على النجاح لدى الجنسين، وأوضحت الدراسة أن النــساء أكثر تعرضاً للعقبات والصعوبات من المدراء التنفيذيين من الرجال، وذلك لنقص ثقافتهن ولياقتهن[٦٧].

وتعتبر الأسقف الزجاجية من تلك المتغيرات الثقافية التي تعــوق تقــدم المــرأة العربية بعامة إلى المناصب الإدارية العليا برغم أن تشريعات العمل تسمح بنموها وظيفياً. وهي حواجز غير مرئية "زجاجية" تعاني منها مديرة المدرسة عند رغبتها في التقدم فــي مجال عملها، ومن الواضح أن نظرة المجتمع والقيم والعادات السائدة نحو العمل يمكن أن تمثل أحد العقبات الأساسية التي تؤثر على نمو ونجاح هذه المرأة، حيــث تــشير نفــس الظاهرة أيضا إلى اختلاف معاملة المرأة في حالة التحاقها بالمنظمة وحالة ترقيهــا إلــى المناصب الإدارية العليا، ففي المراحل الأولى من بدايات الحياة الوظيفيــة تجــد المــرأة المساعدة الكاملة من جانب القيادات التنظيمية، غير أن تقدمها إلى مناصب أعلى لا يــتم بنفس السهولة التي يتم بها تقدمها في المستويات الإدارية الدنيا[٦٨].

٢- أثــر القــوي الثقافيــة والاجتماعيــة علــى المرأة العربية:

تمثل المتغيرات الثقافية الاجتماعية السائدة في الوطن العربي أحد المحددات الهامة المؤثرة علي نمو وتطور المرأة العربية، والثقافة هي الطريقة المميزة التي يعتمد عليها الأفراد أو الشعوب المختلفة في تنظيم حياتهم. وتساهم القوى الثقافية والاجتماعية في تحديد الجوانب السلوكية المشتركة بين الأفراد في المجتمع الواحد. غير أنه من الطبيعي أن تظهر بعض الفروق الشخصية بين الأفراد المنتمين إلى نفس الثقافة، وذلك نتيجة عدم تجانس تلك الثقافات أو نتيجة انقسام الثقافة الواحدة إلى عدة ثقافات فرعية(٦٩).

والمتتبع للتطورات الثقافية العربية يمكن أن يحدد بسهولة أهم المتغيرات الثقافية العربية ذات الارتباط بالمستقبل المهني للمرأة العربية، ومن أهم تلك المتغيرات تغير نظرة المجتمع العربي إلى تعليم المرأة ومن ثم مجالات عملها، والأسقف الزجاجية.

٣- أثر القوى السياسية على المرأة:

إن قضية المساواة بين الرجل والمرأة في مجال تشريعات العمل باتت قضية ثانوية نظراً لتأكيد تشريعات العمل العربية علي هذه المساواة، بل والتأكيد على بعض المميزات التي تتمتع بها المرأة بصفة عامة عن الرجال.غير أن هذه المساواة التشريعية لا تنفي وجود بعض العقبات في سبيل وضع تلك التشريعات موضع التنفيذ.

٤- النساء والثقافة التنظيمية:

أشار كل من باجيدو، ديكسون Bajdo &Dickson عام ٢٠٠٠م في دراستهما حول تصورات الثقافة التنظيمية، ومدى تقدم المنظمات إلى مدى التأثير القوي للجنس(النوع) في الثقافة، والحقيقة الواضحة أن الثقافة التنظيمية تتشكل بواسطة الرجل، وأن التنظيمات تميل إلى تقوية نظام القيمة للجنس السائد(٧٠).

ثانيا: معوقات الإدارة المدرسية التي تواجه مديرة المدرسة:

إن الإدارة المدرسية كغيرها من الأعمال القيادية توصف بالقوة والضعف، وذلك حسب الكيفية التي تدار بها المدرسة، والطرق والممارسات التي تتبعها مديرة المدرسة في تعاملها مع المعلمات في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، وعلى أساس هاتين الصفتين يقوم عمل مديرة المدرسة من الناحيتين الفنية والإدارية، لمعرفة مدى صلاحيتها للقيادة من عدمها.ومن أسباب ضعف الإدارة المدرسية، سيادة النمط الأوتوقراطي على الإدارة مما يشل التفكير المنتج لدى المعلمات، وسيادة النمط الترسلي الذي يترك الحبل على الغارب فتسود الفوضى وتنشا اللامبالاة، فالتطرف في أنماط الإدارة إلى أقصى اليمين أو إلى أقصى اليسار يعطي نتائج غير مرغوب فيها تنعكس على العملية التربوية فيهبط المستوى الإداري والفني للمدرسة وبالتالي يتعثر تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

ويمكن تصنيف المعوقات التي تواجه مديرة المدرسة فيما يلي:

١- معوقات متعلقة بالطالبات :

تتمثل هذه المعوقات في: التأخر عن الطابور المدرسي، والتسرب من المدرسة، وعدم الحرص على نظافة المدرسة، وعدم الحرص على نظافة المدرسة، وقلة المحافظة على الكتب المدرسية، والهروب من المدرسة أثناء الدوام المدرسي،وعدم التقيد بنظم وتعليمات المدرسة،والتقاعس عن حل الواجبات المدرسية.

٢- معوقات متعلقة بالمعلمات:

تتمثل هذه المعوقات في: التأخر عن الدوام المدرسي، والتقصير بواجبات الإشراف اليومي، وقلة التعاون مع مدير المدرسة، وعدم الاهتمام بالتحضير الكتابي،

وكثرة الأجازات، وعدم تفهم بعض المعلمات لمطالب واحتياجات طالباتهن، وعدم الالتزام بقرارات وتعليمات مديرة المدرسة.

٣- معوقات متعلقة بالمناهج والكتب المدرسية:

تتمثل هذه المعوقات في:كثافة محتوى مناهج بعض المـواد الدراسـية، ونقـص الكتب المدرسية خاصة مع بداية العام الدراسي، وعدم الاهتمام بالمكتبات المدرسية، وقلة الوقت المخصص لممارسة الأنشطة المدرسية اللاصفية، وقلة المراجع والمصادر العلمية.

٤- معوقات متعلقة بالمصادر المالية والمرافق والتجهيزات:

تتمثل هذه المعوقات في:عدم كفاية الاعتمادات المالية المخصصة لكل مدرسـة، وعدم كفاية المرافق التربوية بالمدرسة، وعدم كفاية التجهيزات والوسائل التعليمية، وقلـة الاعتمادات المخصصة لصيانة المدارس، وقلة اسـتخدام الأجهـزة والأدوات المتـوفرة بالمدرسة.

٥- معوقـات متعلقـة بالعلاقـة بـين المدرسـة ومديريـة التربيـة والتعليم والإدارات التعليمية المختلفة:

تتمثل هذه المعوقات في:ضعف التعاون بين إدارة المدرسة والمـستويات العليـا للإدارة، وقلة التزام المديريات والإدارات التعليمية لقرارات إدارات المـدارس وبخاصـة فيما يتعلق بفصل الطلبة، وإلزام المدارس بالتقيد الحرفي بالنظم والتعليمات، والبطء فـي تلبية احتياجات المدارس من المعلمات، وغلبة الطابع الروتيني في إدارة المدرسة[٧١].

٦- معوقات متعلقة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي:

تتمثل هذه المعوقات في المشكلات التالية[٧٢]:

١- مشكلة التنسيق والتعاون مع أولياء الأمور. ٢- مشكلة وجود شواغر في المدرسة وعدم سدها في الوقت المناسب خصوصا في بداية العام الدراسي. ٣- مشكلة تتعلق بالمبنى المدرسي بشكل عام. ٤- تأخر المعلمين وكثرة الأجازات المرضية وكثرة الأعمال الكتابية. ٥- المشكلات التي تتعلق بالممارسات والإشراف التربوي. ٦- مشكلة مركزية السلطة وتعدد الجهات المشرفة مما يضع مديرة المدرسة في حيرة التوفيق بين مطالب تلك الجهات.٧- سوء الأحوال المعيشية وقلة رواتب الهيئات التعليمية. ٨- مشكلة اختيار المديرين وتأهيلهم مهنيا ومسلكيا.٩- مشكلة التعامل مع بعض أفراد الهيئة التدريسية.١٠- مشكلات تتعلق بالتلاميذ مباشرة.١١- مشكلة تغير وجهة نظر المجتمع لدور المعلم ومهنة التعليم بشكل عام.

تصميم وإجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث، حيث يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المُراد دراستها عن طريق جمع البيانات ووصف الطرق المستخدمة، كما يعين في تنظيم هذه البيانات، ووصف النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة ومحددة للوصول إلى حقائق دقيقة عن الوضع القائم من أجل تحسينه (٧٣) ولتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات التالية:

١- فحص الكتب والقرارات والنشرات الوزارية، والدوريات التربوية ،والدراسة الاستطلاعية، والدراسات السابقة المختلفة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

٢- دراسة ميدانية، حيث قام الباحث بإعداد استبانة حول بعض معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية،وتم عرضها على مجموعة من المحكمين

لإيجاد صدق الاستبانة، وتم تعديلها وإقرارها في ضوء ما أشاروا إليه،ثم تم اختبار الثبات للتأكد من صلاحيتها ، ثم وزعت على أفراد العينة ، وبعد جمع البيانات والآراء تم معالجتها إحصائياً، وترتب على ذلك ما يلي:

أ- تفسير النتائج ومناقشتها.

ب- تقديم بعض التوصيات والمقترحات في محاولة للتغلب على معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية، والحد منها.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث على النحو التالي:

أولا: محافظة الدقهلية: الموقع والأهمية[٧٤]:

محافظة الدقهلية إحدى محافظات الدلتا وهي أقدم محافظات الجمهورية، وسميت بهذا الاسم نسبة إلى قرية دقهلة، وهي حالياً بمركز الزرقا بمحافظة دمياط. يحدها من الشرق محافظة الشرقية ومن الغرب محافظة الغربية، ومن الشمال البحر المتوسط، ومن الجنوب محافظة القليوبية.

وتتكون المحافظة إدارياً من ١٥ مركز هم: مركز المنصورة - مركز طلخا - مركز بلقاس - مركز شربين - مركز دكرنس -مركز بني عبيد - مركز منية النصر - مركز ميت سلسيل - مركز المنزلة -مركز الجمالية -مركز المطرية - مركز السنبلاوين - مركز تمي الأمديد -مركز أجا -مركز ميت غمر.

وتحتفل الدقهلية بعيدها القومي في يوم ٨ فبراير من كل عام في ذكرى انتصار شعب المنصورة على الحملة الصليبية عام ١٢٥٠م.

تعتبر الدقهلية قاعدة دلتا النيل السخي وهى إحدى المحافظات الزراعية الرئيسية مساحتها الكلية أي ما يعادل ٢٣ ,٣٥٣٨كيلومتر مربع وتعتبر الرابعة من حيث المساحة بين محافظات الجمهورية بعد الشرقية والبحيرة وكفر الشيخ، إذ تساوى ١/٣٠٠ من مساحة مصر. وقد بلغ عدد السكان طبقاً لإحصاء ٢٠٠٤ م إلى ٤٨٣٩٣٠٠ نسمة موزعة بين ١٣٦٩٤٠٠ في الحضر، ٣٤٦٩٩٠٠ في الريف.

وتعتبر من المناطق الغنية بإمكانياتها المائية والثروة السمكية، وإنتاج اللحوم الحمراء والبيضاء والبيض.

وتنتشر القلاع الصناعية في كل مكان بالمحافظة وتشتهر بعدة صناعات عملاقة، ومتنوعة أهمها الصناعات الكيماوية، الغزل والنسيج، الملابس الجاهزة، هدرجة الزيوت، الصابون، الخشب الحبيبي، ضرب الأرز، المطاحن، حلج الأقطان، الألبان، الطباعة والنشر فضلاً عن الصناعات الصغيرة التي تمتد في قرى ونجوع المحافظة.

تضم المحافظة ٢٨٨٨ مدرسة وقسم، بها ١٠٦٠٠٠٠تلميذ وتلميذة، نسبة الإناث من إجمالي التلاميذ ٥٠،٢%، ويبلغ عدد المعلمين ٦٨٢٠٠ معلماً نسبة الإناث بينهم ٥٢،٦%، هذا بجانب عدد ٦٦٧ معهد أزهري يضم ١٢٨٠٠تلميذ وتلميذة نسبة الإناث بينهم ٤١،٩%، ويعمل بها ٧٦٠٠ معلم نسبة الإناث بينهم ٤١،٩%.

تعتبر جامعة المنصورة منارة العلم في المحافظة، وقد بدأت فكرة إنشائها في عام ١٩٥١ بجمع التبرعات من الأهالي، وفي عام ١٩٦٢ تم افتتاح كلية الطب بالمنصورة كنواة للجامعة، وفي أكتوبر ١٩٧٢ صدر القرار الجمهوري بإنشاء جامعة شرق الدلتا بالمنصورة، وفي عام ١٩٧٣ تم تعديل اسم الجامعة ليكون المنصورة، وتضم حالياً ٢٤ كلية في كافة التخصصات، تضم ١٤٢٣٠٠طالب وطالبة نسبة الإناث بينهم ٥٢،٤%

بجانب ٤ معاهد عليا، والعديد من مؤسسات التعليم العالي الخاصة في التخصصات الحديثة غير التقليدية، بجانب فرع جامعة الأزهر بالمحافظة .

يتوفر بالمحافظة مراكز طبية عالمية تفخر بها المحافظة مثل:مركز الكلى والمسالك البولية، ومركز طب وجراحة العيون، ومركز جراحة الجهاز الهضمي، ومستشفى الباطنة التخصصي، ومستشفى الطوارئ، ومستشفى الأورام، ومركز السكر ومركز الحمى الروماتيزمية.

وتزخر محافظة الدقهلية بالعديد من مناطق الجذب السياحي والمعالم الأثرية والتاريخية مثل القرى السياحية(قرية الزهور-قرية جزيرة الورد-قرية عشماثون ومصيف جمصة وبحيرة المنزلة ودار بن لقمان التي تتخذ شهرتها من واقعة سجن لويس التاسع قائد الحملة الصليبية على مصر، والمناطق الأثرية مثل:تل الربع- تل تمي الأمديد- تل البلامون- تل المقدام، والمزارات الدينية مثل: مسجد الموافي-مسجد أبو بكر الصديق- ضريح حسن طوبار-كنيسة القديس مار جرجس-دير القديسة دميانة).

ويتم بالمحافظة تنمية واستثمار الساحل الشمالي بإنشاء المناطق الصناعية في جنوب غرب جمصة والعصافرة ومركز المطرية.

وبالتعاون مع مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء تم إنشاء وتطوير عدد ١٢٠ مركزاً ووحدة معلومات على مستوى المحافظة والمراكز والمدن والمديريات النوعية والإدارات الرئيسية بالديوان العام والوحدات المحلية القروية، وذلك لدعم اتخاذ القرار للقيادات المحلية على جميع المستويات يعمل بها ٥٥٩ من أكفأ العاملين بالإدارة المحلية، وكذلك تم إنشاء ٥ مراكز للتدريب على علوم الحاسب وتكنولوجيا

المعلومات قامت بتدريب ١٦٠٥٥ متدرباً من الطلبة وشباب الخريجين والعاملين بالجهاز الإداري للمحافظة.

ثانياً: محافظة دمياط: الموقع والأهمية(٧٥):

تعتبر محافظة دمياط نافذة مصر الأولى على ساحل البحر المتوسط، وتقع شمال الدلتا على الضفة الشرقية لنهر النيل، وهي شبه جزيرة، ويحتضنها البحر المتوسط شمالاً ويشطرها نهر النيل إلى شطرين، ويحدها شرقاً محافظة بور سعيد وبحيرة المنزلة، وغرباً وجنوباً محافظة الدقهلية.

تتكون المحافظة إدارياً من ٤ مراكز هي: مركز دمياط، ومركز فارسكور، ومركز الزرقا، ومركز كفر سعد.وتبلغ مساحة المحافظة ٩١٠٢٦ كيلومتر مربع،وقد بلغ عدد السكان طبقاً لإحصاء ٢٠٠٤م إلى ١٠٥٦٣٠٠ نسمة موزعة بين نسمة٣١٢٦٠٠ في الحضر، ٧٤٣٧٠٠ نسمة في الريف.

ويعتبر النشاط الاقتصادي من أفضل الأنماط الاقتصادية في دمياط إذ يتسم بالتنوع ويرتكز على العنصر البشري، ويقوم على وحدات إنتاجية صغيرة معظمها يمتلكها ويديرها القطاع الخاص، وقد أخذت دمياط شهرتها في قطاعات الصناعات الحرفية وفي مقدمتها صناعة الأثاث والألبان والحلويات والأحذية، إضافة لصناعات كبرى للغزل والنسيج والألبان وتعليب الأسماك والزيوت والصابون والخشب المضغوط، ومضارب للأرز ومطاحن للقمح.

وبالمحافظة منطقة صناعية حرة بجوار الحد الشرقي لميناء دمياط على مساحة ١٩٠ فدان مخصصة لإقامة مشروعات صناعية تصديرية، ومنطقة صناعية أخرى جنوب مدينة دمياط الجديدة على مساحة ٢٠٠ فدان.هذا إلى جانب مصيف رأس البر، وقد

أنشأت المحافظة مركزاً للعلاج الطبيعي في منطقة الجربي الغنية بالرمال الجافة التي تفيد في علاج الروماتيزم.

تضم المحافظة ٧١٧ مدرسة وقسم، بها ٢٥٣١٠٠تلميذ وتلميذة، نسبة الإناث من إجمالي التلاميذ ٥٠،٤% ، ويبلغ عدد المعلمين ٢٠١٠٠ معلماً نسبة الإناث بينهم ٥٧،٢%، هذا بجانب عدد ٦٦٧ معهد أزهري يضم ١٣٤٠٠تلميذ وتلميذة نسبة الإناث بينهم ٤١،٣% ،ويعمل بها ٨٣٢ معلم نسبة الإناث بينهم ٤١،٣%. كما تضم عدد ٦ كليات تابعة لفرع جامعة المنصورة بدمياط، تضم ٢٤٦ طالب وطالبة، نسبة الإناث بينهم ٤٨،٨%، بجانب ٣ معاهد غير جامعية.

ويوجد بالمحافظة بعض المعالم الأثرية والدينية من الحضارات الإسلامية، وبعض الكنائس التي ترجع إلى العصر الروماني والبيزنطي يفد إليها الزائرون من محافظات مصر ويقصدها السياح من مختلف بقاع العالم.

وبالتعاون مع مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء تم إنشاء وتطوير عدد ٤٦ مركزاً ووحدة معلومات على مستوى المحافظة والمراكز والمدن والمديريات النوعية والإدارات الرئيسية بالديوان العام والوحدات المحلية القروية، وذلك لدعم اتخاذ القرار للقيادات المحلية على جميع المستويات يعمل بها ٢٠٠ من أكفأ العاملين بالإدارة المحلية، وكذلك تم إنشاء ٥ مراكز للتدريب على علوم الحاسب وتكنولوجيا المعلومات قامت بتدريب ٩٣٥٨ متدرباً من الطلبة وشباب الخريجين والعاملين بالجهاز الإداري للمحافظة.

مبررات اختيار عينة البحث:

١- المرحلة الثانوية:

أ- اختيرت المرحلة الثانوية العامة لكونها من أكثر المراحل التعليمية تعرضاً للمتغيرات الإدارية والتنظيمية،في السنوات الأخيرة،فمن تطبيق لقانون قديم للثانوية العامة، إلى قانون آخر أباح أمام الطلبة عملية الاختيار بين عدد من المقررات ، إلى دخول الامتحان النهائي أكثر من مرة، إلى قانون آخر طبق أخيراً يأتي بنمط جديد في إدارة المدرسة الثانوية،إلى تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وما استتبع ذلك من عدم انضباط حضور وانتظام الطلبة إلى مدارسهم ومن بينهم البنات،كما أتيحت لهم فرصة تحصيل الدروس خارج هذه المدرسة، إلى عدم انضباط المعلمين والمعلمات وانتظامهم في العمل بمدارسهم سعياً وراء هذه الدروس،كل هذه الأسباب مجتمعة هي ما جعل الباحث يقع اختياره على هذه المرحلة لأهميتها -من ناحية وللمناخ الإداري السائد فيه، وما يشوبه من معوقات تحول دون قيام مديرات هذه المدارس بدورهن القيادي.

ب- تقابل مرحلة التعليم الثانوي العام مرحلة متميزة من مراحل النمو في الفرد وهي مرحلة المراهقة الوسطى والمتأخرة، وبحكم موقعها في السلم التعليمي تقع عليها تبعات أساسية وحيوية من حيث الوفاء بحاجات طلابها، ومتطلبات المجتمع من القوى البشرية.

ج- قد تكون هذه المرحلة بالنسبة لبعض الطلبة جسراً إلى الجامعات والمعاهد العليا ومصدراً لإفراز القيادات المستقبلية لمواجهة متطلبات المجتمع، وقد تكون مرحلة منتهية لفريق من الطلبة يندمجون في مجالات الحياة العملية، لعل هذا يلقي عبئاً كبيراً على العمليات الإدارية المختلفة للإسهام في تحقيق هذا الدور.

د- تم اختيار المدارس الثانوية بنات، لأن منصب مدير المدرسة فيها تشغله امـــرأة، بدرجة (مدير عام، ومدير إدارة، ومدير)، وناظر، ووكيل أول، ووكيـــل امـــرأة، وتستطيع التعامل، والتفاهم مع الطالبات بأسلوب تربوي مناســـب، إضـــافة إلـــى استبعاد المعوقات التي قد تنتج عن الاختلاط بين الطلبة والطالبات في المـــدارس المختلطة، والتي غالباً نمط إدارتها ذكوري.

٢- محافظتا الدقهلية ودمياط (كمتغير بيئي):

اعتبار محافظة الدقهلية مجتمعا زراعياً، ومحافظة دمياط مجتمعا حرفياً، يكمـــل بعضهما بعضاً في كافة الميادين الزراعية والصناعية، كما أنهما موطن جامعـــة واحـــدة هي جامعة المنصورة وفرعها بدمياط،بالإضافة إلى تيسير عملية تطبيق الدراسة الميدانية حيث إقامة الباحث وبالتالي محاولة التعرف عن المعوقات التي تواجه مديرات المـــدارس الثانوية، بكلا المحافظتين والمقارنة بينهما.

٣- بالنســـــبة للقيـــــادات المدرســـــية (مدير/ناظر/وكيل) كمتغير وظيفي:

أ- تؤكد معظم الدراسات والكتب واللوائح أن المسئول الأول عن إدارة جوانب العمل بالمدرسة هو المدير باعتباره هو المـــسئول المباشـــر والمـــسئول أمـــام الإدارة التعليمية عن تحقيق أهدافها.

ب- تكوين صورة حقيقية وواقعية وصادقة من وجهة نظر المديرات أنفسهن إضـــافة لوجهة نظر الناظر، والوكيل.

٤- أن مجتمع العمل المدرسي يتسع ليشمل القيادات المدرســـية، والمـــوجهين وأعـــضاء المجتمع المحلي، وأولياء الأمور والطلاب، ولم يغب عـــن الباحـــث ضـــرورة تفـــاوت

الاستجابات بين هذه الفئات، وقد اقتصر البحث الحالي على القيادات المدرسية ممثلة في: مدير عام بالمدرسة، ومدير إدارة بالمدرسة، ومدير، ونـاظر، إضـافة إلـى وكيـل أول ثانوي، ووكيل ثانوي.

خصائص ونوع عينة البحث:

لما كان من شروط العينة الجيدة أن تتمثل فيها جميع صفات عينة الأصل الـذي اشتقت منه لذا اشتملت عينة البحث على جميع الإدارات التعليمية بكلا المحـافظتين كمـا يلي:

أولاً: محافظة الدقهلية:

تشتمل المحافظة على الإدارات التعليمية التالية:إدارة شـرق المنـصورة– إدارة غرب المنصورة –إدارة طلخا–إدارة بلقاس–إدارة شربين–إدارة دكرنس–إدارة بني عبيـد – إدارة منية النصر–إدارة ميت سلسيل–إدارة المنزلة–إدارة الجماليـة–إدارة المطريـة– إدارة السنبلاوين–إدارة تمي الأمديد–إدارة أجا–إدارة ميت غمر.

وتحتوى المحافظة على (١٣٩) مدرسة ثانوية حكومية مقسمة إلـى:عـدد(٢٧) مدرسة بنات بنسبة١٩،٤٠%،وعدد (٢٤) مدرسة بنين بنسبة ١٧،٣%،وعدد (٨٨) مدرسة مشتركة(بنين /بنات) بنسبة ٦٣،٣%.

وقد تم توزيع الاستبيانات على المدارس الثانوية بنات فـي الإدارات المختلفـة، بواقع (٣٥٩) استبانة، ورد منها (٢٨٨) استبانة صالحة للتحليل والمعالجة الإحصائية بعد استبعاد الاستبيانات الفارغة وغير مكتملة الإجابة عن أسئلتها، ممثلـة فيمـا يلـي: (٧) استمارات لمديرة إدارة بالمدرسة، (١١) استمارة لمديرة المدرسة، (١٥) استمارة لنـاظر

المدرسة، (٣٢) لوكيل أول ثانوي، (٣٢٣) لوكيل ثانوي، وذلك بنسبة٨٠،٢٢% .أنظر: ملحق رقم(١)،جدول (١)

ثانيا: محافظة دمياط:

تشتمل المحافظة على الإدارات التعليمية التالية:مركز دمياط، ومركز فارسكور، ومركز الزرقا، ومركز كفر سعد.

وتحتوى المحافظة على عدد (٤٧) مدرسة ثانوية حكومية مقسمة إلى: عدد (٦) مدارس بنات بنسبة ١٢،٩٦%، وعدد (٧) مدارس بنين بنسبة ١٤،٩%، وعدد (٣٤) مدرسة مشتركة (بنين/بنات) بنسبة ٧٢،٣%.

وقد تم توزيع الاستبيانات على المدارس الثانوية بنات في الإدارات المختلفة، بواقع (٢٤٠) استبيان، ورد منها (١٩٥) استبيان صالحة للتحليل والمعالجة الإحصائية بعد استبعاد الاستبيانات الفارغة وغير مكتملة الإجابة عن أسئلتها، ممثلة فيما يلي: (٤) استمارات لمديرة إدارة بالمدرسة، (٧) استمارة لمديرة المدرسة، (٩) استمارة لناظر المدرسة، (١٨) لوكيل أول ثانوي، (١٥٧) لوكيل ثانوي، وذلك بنسبة٨١،٢٥%. أنظر: ملحق رقم (١)، جدول رقم (٢).

أداة البحث:

تم استخدام الاستبيان كأداة للبحث، وتم إعدادها على النحو التالي: أنظر: ملحق رقم(٤).

أ- الإطلاع على البحوث والدراسات النظرية والميدانية في الميدان، ب-وإعداد الإطار النظري للبحث الذي تناول آراء علماء الإدارة المختلفة في مجال القيادة التربوية، ومعوقات الدور القيادي.ج-الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث

لحصر آراء مديرات ونظار ووكلاء المدارس الثانوية بنات حول المعوقات التي تواجه المديرات عند أدائهن لدورهن القيادي، ومن خلال الربط بين الدراسة الاستطلاعية والإطار النظري تم إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة خمسة محاور من بينها ثلاثة محاور تحتوي على من ٥١ عبارة موزعة كالآتي:

المحور الأول: تناول المعوقات الشخصية للدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية، وشمل عدد (١٧) سبعة عشر عبارة.

المحور الثاني: تناول المعوقات التنظيمية للدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية، وشمل عدد (١٧) سبعة عشرة عبارة.

المحور الثالث: تناول المعوقات التنظيمية للدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية، وشمل عدد (١٧) سبعة عشرة عبارة.

وقد تم إعداد المحاور الثلاثة في صورة عبارات، يتم الإجابة عنها بوضع علامة (/) أمام الخانة المناسبة وفقاً للتدرج ثلاثي المكون من: أوافق /إلى حد ما/لا أوافق.

المحور الرابع: تناول كيفية التغلب على معوقات الدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية. الذي تناول ثلاثة أسئلة مفتوحة حول كيفية التغلب على المعوقات الشخصية، والتنظيمية، والاجتماعية.

المحـور الخـامس: تنـاول التوقعـات مـن دور المرأة كقيادية في المدرسة؟

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة مـن المحكمين بلغ عددهم (١٠) (ملحق رقم ٥) عشر محكمين من أعـضاء هيئـة التـدريس بكليات التربية في مصر وسلطنة عمان، إضافة إلى ٣٢ مديرة مدرسة ووكيل أول ثانوي، ومدير إدارة تعليمية بالمدرسة في كل من محافظتي الدقهلية ودميـاط، لتحكـيم عبـارات الاستبانة، ومعرفة مدى ملاءمتها للغرض الذي أعـدت مـن أجلـه، وبعـد جمـع آراء المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، ومن ثم عرضها مـرة أخرى بعد إجراء التعديلات على اثنين من المحكمين للتأكـد مـن صـحة التعـديلات، ووضعها في صورتها النهائية(ملحق رقم ٥).

ثبات الاستبانة:

للحصول على ثبات الاستبانة طبق الباحث الاستبانة على ١٤ مديرة، ووكيل أول ووكيل ثانوي من خارج عينة البحث، بمحافظة الدقهلية ودمياط، ثم قام بحـساب معامـل الثبات باتباع طريقة التجزئة النصفية، وتم الحصول على معامل الارتباط بينهما باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS وكان معامل الثبات الناتج =٠،٩١، وهو معامل ثبات عال مـن الوجهة الإحصائية مما يجعل الاستبانة المستخدمة صالحة للبحث الحالي.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الحزمة الإحصائية SPSS لحساب النـسب المئويـة، والأوزان النسبية وكذلك قيمة(X^2) وهو اختبار حسن المطابقة بين أفراد كل من محافظتي الدقهليـة

ودمياط، واستخراج مستوى الدلالة الإحصائية عند درجة حرية (٢) والتي تكـــون دالـــة إحصائياً عند مستوى ٠،٠٠١ بقيمة تساوى ١٣،٨١٥فأكثر.

نتائج وتوصيات البحث:

أسفرت عملية تفريغ الاستبيانات معوقات الدور القيــادي لمــديرات المــدارس الثانوية بنات عن النتائج التالية، من حيث وزنها وترتيبها النسبي وقيمــة X^2، ومــستوى دلالتها الإحصائية في كل من محافظتي الدقهلية ودمياط، والتي يوضحها الجدول التــالي:

جدول رقم (٣)

يوضح الوزن النسبي والترتيب النسبي، وقيمة X^2 ومستوى دلالتها الإحصائية لمعوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات في محافظتي الدقهلية ودمياط.

م	نوع المعوقات	محافظة الدقهلية				محافظة دمياط			
		الوزن النسبي	قيمة X^2	مستوى الدلالة	الترتيب النسبي	الوزن النسبي	قيمة X^2	مستوى الدلالة	الترتيب النسبي
١	المعوقات الاجتماعية	٠،٦٥٢٤	٢٣٢٦	٠،٠٠١	الأول	٠،٤٦٩	٣٦٧،٢	٠،٠٠١	الأول
٢	المعوقات التنظيمية	٠،٥٦٣١	١٦٨٦	٠،٠٠١	الثاني	٠،٢٩٧	١٧٩،٤١٤	٠،٠٠١	الثالث
٣	المعوقات الشخصية	٠،٤٤٢٦	١٨٩٩	٠،٠٠١	الثالث	٠،٣٤٦٦	٢٦٩،٥	٠،٠٠١	الثاني

ويمكن تفصيل النتائج فيما يلي:

محافظة الدقهلية:

جاءت المعوقات اجتماعية في الترتيب الأول، حيث كان الوزن النسبي لها ٠،٦٥٢٤، وكانت القيمة X^2 =٢٣٢٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠٠١ تلتها المعوقات التنظيمية في الترتيب الثاني بوزن نسبي ٠،٥٦٣١ وكانت قيمة X^2 = ١٦٨٦وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠٠١ وجاءت المعوقات الشخصية في الترتيب الثالث بوزن نسبي٠،٤٤٢٦ وكانت قيمة X^2 =١٨٩٩ وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠،٠٠١

وفيما يلي تفصيل لهذه المعوقات التي تواجه الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية وفق ترتيبها النسبي.

أولاً: المعوقات الاجتماعية:

كما أشير سابقاً فقد جاءت المعوقات الاجتماعية في الترتيب الأول إجمالا بالنسبة لبقية المعوقات، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نسبتها المئوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي، أنظر ملحق رقم (٢)، جدول رقم (٤)

١- معوقات اجتماعية تراوحت درجة حدتها من ٧٥% فأكثر وهي مرتبة كالآتي:

جاء ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في الترتيب الأول بين المعوقات الاجتماعية، بنسبة ٩٢،٧%، وأكدتها صعوبة إقناع أولياء الأمور في تقديم التبرعات للمدرسة، بنسبة ٩١،٣%،مما أوضح أن هناك غياب لدور مؤسسات المجتمع المدني في دعم المدرسة مادياً ومعنوياً، بنسبة ٨٧،٨%،و صعوبة إقبال أولياء الأمور على حضور الأنشطة التربوية بالمدرسة.بنسبة ٨٦،٥%،وكذلك قلة اهتمام أولياء الأمور ببناتهن داخل وخارج المدرسة، وقلة قيام مجلس (الأمناء) الآباء بدوره المنوط به بنسبة ٧٨،٥% لكل منهما.

٢- معوقات اجتماعية تراوحت درجة حدتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

يهمش المجتمع الدور القيادي للمرأة في مجال الإدارة المدرسية بنسبة ٧٠،٥%، ولا توجد قابلية لدى المجتمع لفكرة تأخر المرأة عن موعد العمل الرسمي.بنسبة ٦٥،٦%، مع قلة تشجيع المجتمع للمرأة القيادية على الابتكار والإبداع في العمل الإداري، بنسبة٦٢،٥%، وتدخل بعض قيادات المجتمع المحلي في شئون العمل المدرسي بنسبة بذات النسبة ٦٢،٥%. وكذلك التعارض بين متطلبات العمل القيادي ومتطلبات العمل الأسري، بنسبة٥٦%، ثم معارضة المجتمع لعمل المرأة في مناصب قيادية.بنسبة

٥٤،٥%، وقلة اهتمام وسائل الإعلام بإبراز أهمية الدور القيادي للمرأة التي جاءت بذات النسبة وهي ٥٤،٥%.

٣- معوقات اجتماعية جاءت درجة حدتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

- صعوبة إقناع بعض أفراد المجتمع بقيمة عمل المرأة.بنسبة٤٨%، وقيام المسئولون بالتمييز في المعاملة بين الرجل والمرأة كقيادة بنسبة ٤٨% أيضاً، بجانب تخوف بعض الرجال من منافسة النساء لهم في المناصب القيادية بنسبة ٤٠%، واحتلت محاولات للحد من إتاحة الفرصة للمرأة في الوظائف القيادية الترتيب الأخير وهو السابع عشر بين المعوقات الاجتماعية بنسبة ٣٢%.

ثانياً: المعوقات التنظيمية:

جاءت هذه المعوقات التنظيمية في الترتيب الثاني لبقية المعوقات، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نسبتها المئوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي، أنظر: ملحق رقم (٢)، جدول رقم (٥) .

١- معوقات تنظيمية تراوحت درجة حدتها من ٧٥% فأكثر وهي مرتبة كالآتي:

جاءت صعوبة في توثيق المعلومات بالأسلوب العلمي لتسهيل حفظها والرجوع إليها وقت الحاجة في الترتيب الأول، بنسبة ٨٧،٨%، يليها قلة الاعتمادات المالية المخصصة للمدرسة تقلل من قدرتها على إنجاز أهدافها.بنسبة ٧٨،٥%.

٢- معوقات تنظيمية تراوحت درجة حدتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

جاء اهتمام المديرة بإلقاء التعليمات شفهيا نظرا لزيادة أعباء العمل كمعوق تنظيمي بنسبة ٧٣،٦%، مع صعوبة في استخدام المعايير العلمية الصحيحة عند توزيع المسئوليات على الأفراد بنسبة ٧٠،٥%،و صعوبة عند تحديد احتياجات المدرسة من الكوادر البشرية،بنسبة ٦٨،٧٥%،متساوية في نسبتها في الرأي بأن كثرة الزيارات الخارجية إلى المدرسة تتسبب في توتر العلاقة بينها وبين العاملين في المدرسة، هذا مع وجود تداخل في اختصاصات بعض العاملين يعرقل مسيرة عملها المدرسي،بنسبة ٦٣،٥%،مع وجود غياب التكافؤ في فرص الترقي الوظيفي بين الرجل والمرأة،بنسبة ٦١%،وهذا يتفق بالضرورة إلى صعوبة في تنظيم وتنفيذ اللقاءات المستمرة بالعاملين نظرا لكثافة العمل الإداري،بنسبة ٥٩،٤% ،مع وجود شعور بغموض دورها القيادي كقائدة لمؤسسة تربوية،بنسبة ٥٧،٣%، وتأتي الصعوبة في الإشراف الفعلي على الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها بنسبة ٥٤،٥%.

٣- معوقات تنظيمية جاءت درجة حدتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

ترى مديرة المدرسة أن تعدد الاجتماعات المدرسية مضيعة للوقت،بنسبة ٤٨%،وأن كثرة المكالمات التليفونية تعطلها عن العمل المدرسي ،بنسبة ٤٤،٨%، أما الصعوبة في عملية المشاركة الفاعلة مع الرؤساء في اتخاذ القرار التربوي فقد جاءت بنسبة ٤٠%، وجاءت صعوبة كتابة الرسائل والتقارير الرسمية عند مخاطبة المسئولين بنسبة ٣٨،٥%،كما أنها تجد صعوبة في توفير أدلة إرشادية للعاملين للقيام بالأعمال المنوطة بهم بنسبة ٢٤%، أما صعوبة الإشراف على إعداد الجداول الدراسية بالمدرسة فقد جاءت في نهاية المعوقات التنظيمية بنسبة ١٩،٤%

ثالثاً: المعوقات الشخصية:

جاءت هذه المعوقات الشخصية في الترتيب الثالث لبقية المعوقات، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نسبتها المئوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي، أنظر: ملحق رقم (٢)،جدول رقم (٦)

١- معوقات شخصية تراوحت درجة حدتها من ٧٥% فأكثر وهي مرتبة كالآتي:

جاءت في مقدمة هذه المعوقات شعور مديرة المدرسة بالضيق عندما لا تحصل على ترقياتها المتوقعة في الوقت المناسب بنسبة ٩٢،٧%،و أن درجة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة ليست بالمستوى المطلوب،بنسبة ٨٩،٦%.

٢- معوقات شخصية تراوحت درجة حدتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

جاء شعور المديرة بقلة السلطات الممنوحة لها في مجال عملها كمديرة مدرسة كمعوق شخصي بنسبة ٦٨%،وهذا يرتبط بشعورها بقلة الرضا عن الفرص المتاحة لنموها المهني بنسبة٥٦%، مع صعوبة تقبل النقد الموجه للمدرسة بموضوعية وصدر رحب بنفس النسبة السابقة.

٣- معوقات شخصية جاءت درجة حدتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

جاء شعور مديرة المدرسة بإهمال الجهات العليا لآرائها عند اتخاذ القرار التربوي، بنسبة ٤٨%، وتساوى معها في النسبة والترتيب كل من شعورها بفقدان الثقة تجاه نفسها نظرا لشيوع بعض المفاهيم الخاطئة حول ضعف قدرة المرأة على تحمل المسئوليات، وافتقادها لمهارات استخدام الكمبيوتر في إنجاز الأعمال الإدارية، يلي ذلك

أنها تتأثر كثيرا بالظروف العائلية والأسرية في عملها بنسبة ٤٣،٤%،وكذلك تجد صعوبة في التعاون بينها وبين المسؤولين على اعتبار أنها امرأة بنسبة ٤٠%،هذا بجانب المعاناة من النظرة السلبية للمجتمع تجاه عمل المرأة كقيادية بنسبة ٣٨،٥%، كما أنها تعتقد أن ضغط العمل المدرسي أدى إلى غياب الطموح لديها بنسبة ٣٢%،أما الصعوبة في تنظيم وقت العمل المدرسي الخاص بها، وكذلك افتقادها إلى القدرة الذاتية على جذب الآخرين حولها بنسبة ٢٤%، أما الصعوبة في الانتظام في العمل الرسمي نظرا لبعد المدرسة عن منزلها فجاءت نسبتها ١٢،٨%، وجاء ت في نهاية ترتيب المعوقات الشخصية الشعور بضعف قدرتها عند إدارة المواقف الصعبة في المدرسة بنسبة ٨%.

محافظة دمياط

جاءت المعوقات الاجتماعية في المرتبة الأولى حيث كان الوزن النسبي لها٤٦٩،٠،وكانت قيمة X^2= ٣٦٧،٣وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠،٠٠١ تلتها في الترتيب المعوقات الشخصية بوزن نسبي ٠،٣٤٦٦،وكانت قيمة X^2 = ٢٦٩،٥وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠٠١ بينما احتلت المعوقات التنظيمية المرتبة الثالثة حيث جاء الوزن النسبي لها =٠،٢٩٧ وقيمةX^2 = ١٧٩،٤١٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠٠١.

وفيما يلي تفصيل لهذه المعوقات التي تواجه الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية وفق ترتيبها النسبي.

أولا: المعوقات الاجتماعية:

كما أشير سابقاً فقد جاءت المعوقات الاجتماعية في الترتيب الأول إجمالا بالنسبة لبقية المعوقات، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نسبتها المئوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي: أنظر: ملحق رقم (٢)،جدول رقم (٧)

١- معوقات اجتماعية تراوحت درجة حدتها من ٧٥% فأكثر وهي مرتبة كالآتي:

مثل غياب دور مؤسسات المجتمع المدني في دعم المدرسة ماديا ومعنويا المعوق الاجتماعي الأول بنسبة ٩٠،٣%.

٢- معوقات اجتماعية تراوحت درجة حدتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

جاءت صعوبة إقناع أولياء الأمور في تقديم التبرعات للمدرسة بنسبة ٧٢،٨%،تلتها مباشرة صعوبة إقبال أولياء الأمور على حضور الأنشطة التربوية بالمدرسة بنسبة ٧١،٣%، ثم قلة تشجيع المجتمع للمرأة القيادية على الابتكار والإبداع في العمل الإداري. بنسبة ٦٢،١%، دعم ذلك قلة قيام مجلس (الأمناء) الآباء بدوره المنوط به.بنسبة ٦١،٥% وتساوى معه في النسبة والترتيب قلة اهتمام أولياء الأمور ببناتهن داخل وخارج المدرسة؛ ثم ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. بنسبة ٥٧%، وتدخل بعض قيادات المجتمع المحلي في شئون العمل المدرسي بنسبة ٥٣،٣%.

٣- معوقات اجتماعية جاءت درجة حدتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

يأتي التعارض بين متطلبات العمل القيادي ومتطلبات العمل الأسري كمعوق اجتماعي بنسبة ٤٨،٧%، ويتفق معه وجود محاولات للحد من إتاحة الفرصة للمرأة في الوظائف القيادية بذات النسبة والترتيب،مع قلة اهتمام وسائل الإعلام بإبراز أهمية الدور القيادي للمرأة بنسبة ٤٥،١%،ويتفق معه الرأي بتخوف بعض الرجال من منافسة النساء لهم في المناصب القيادية بنسبة ٣٦،٤% يليه في الترتيب تهميش المجتمع للدور القيادي للمرأة في مجال الإدارة المدرسية بنسبة ٢٨،٧%،مع عدم وجود قابلية لدى المجتمع لفكرة تأخر المرأة عن موعد العمل الرسمي بنسبة ٢٨،٢%،و صعوبة إقناع بعض أفراد المجتمع بقيمة عمل المرأة بنسبة ١٥،٩%،ويأتي الرأي القائل بقيام المسئولون بالتمييز في

المعاملة بين الرجل والمرأة كقيادة ،و معارضة المجتمع لعمل المرأة في مناصب قيادية في الترتيب الأخير للمعوقات الاجتماعية بنسبة ٨،٢%.

ثانياً: المعوقات الشخصية:

جاءت هذه المعوقات الشخصية في الترتيب الثاني لبقية المعوقات، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نسبتها المئوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي: أنظر: ملحق رقم (٢)، جدول رقم (٨).

١- معوقات شخصية تراوحت درجة حدتها من ٧٥% فأكثر وهي مرتبة كالآتي:

لا توجد معوقات شخصية للدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية بنات بمحافظة دمياط بنسبة تبدأ من ٧٥% فأكثر.

٢- معوقات شخصية تراوحت درجة حدتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

جاء اعتقاد مديرة المدرسة بأن درجة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة ليست بالمستوى المطلوب في الترتيب الأول للمعوقات الشخصية بنسبة ٦١%، يلي ذلك الصعوبة في تقبل النقد الموجه للمدرسة بموضوعية وصدر رحب بنسبة ٥١،٨% ثم الشعور بقلة الرضا عن الفرص المتاحة لنموها المهني بنسبة ٥٠،٣%.

٣- معوقات شخصية جاءت درجة حدتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

جاء شعور المديرة بالضيق عندما لا تحصل على ترقياتها المتوقعة في الوقت المناسب بنسبة ٤٨،٢%،وأنها تفتقد إلى مهارات استخدام الكمبيوتر في إنجاز الأعمال الإدارية، بنسبة ٤٤،٦% ثم شعورها بإهمال الجهات العليا لآرائها عند اتخاذ القرار

التربوي بنسبة ٤١%،والشعور بضعف قدرتها عند إدارة المواقف الصعبة في المدرسة وأيضاً شعورها بقلة السلطات الممنوحة لها في مجال عملها كمديرة مدرسة بذات النسبة وهي ٣٧،٤%، وبذات الترتيب،يليها أنها تتأثر كثيرا بالظروف العائلية والأسرية في عملها بنسبة ٣٥،٩% وكذلك الاعتقاد بأن ضغط العمل المدرسي أدى إلى غياب الطموح لديها بنسبة ٣٠،٣%،والمعاناة من النظرة السلبية للمجتمع تجاه عمل المرأة كقيادية بنسبة ٢٨،٧%، وكذلك الشعور بفقدان الثقة تجاه نفسها نظرا لشيوع بعض المفاهيم الخاطئة حول ضعف قدرة المرأة على تحمل المسئوليات بنسبة ٢٧،٢% ، ثم الصعوبة في الانتظام في العمل الرسمي نظرا لبعد المدرسة عن منزلها بنسبة ٢٦،٢%، والشعور بتردد في اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وكذلك الصعوبة في التعاون بينها وبين المسؤولين على اعتبار أنها امرأة. بنسبة ١٥،٩%، ويأتي في الترتيب الأخير لهذه المعوقات الصعوبة في تنظيم وقت العمل المدرسي الخاص بها بنسبة ٨،٧%.

ثالثاً: المعوقات التنظيمية:

جاءت هذه المعوقات التنظيمية في الترتيب الثالث لبقية المعوقات، وقد تم تصنيفها وفقاً لدرجة الحدة حسب نسبتها المئوية، وترتيبها النسبي، من حيث الأهمية كما يلي: أنظر: ملحق رقم (٢)،جدول رقم (٩)

١- معوقات تنظيمية تراوحت درجة حدتها من ٧٥% فأكثر وهي مرتبة كالآتي:

لا توجد معوقات تنظيمية للدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية بنات بمحافظة دمياط بنسبة تبدأ من ٧٥% فأكثر.

٢- معوقات تنظيمية تراوحت درجة حدتها من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%، وهي مرتبة كالآتي:

جاءت قلة الاعتمادات المالية المخصصة للمدرسة التي تقلل من قـدرتها علـى إنجاز أهدافها في الترتيب الأول بنسبة ٦٥،٦%، تلتها الصعوبة في الإشراف الفعلي على الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها بنسبة ٦٢%، والصعوبة في استخدام المعـايير العلمية الصحيحة عند توزيع المسئوليات على الأفـراد بنـسبة ٥٦،٤%، إضـافة إلـى الصعوبة في عملية المشاركة الفاعلة مع الرؤساء في اتخـاذ القـرار التربـوي.بنـسبة ٥٣،٣%،ثم الصعوبة في توثيق المعلومات بالأسلوب العلمي لتسهيل حفظهـا والرجـوع إليها وقت الحاجة بنسبة٥٢،٨%.

٣- معوقات تنظيمية جاءت درجة حدتها أقل من ٥٠%، وهي مرتبة كالآتي:

تبدأ هذه المعوقات بوجود تداخل في اختصاصات بعض العاملين يعرقل مـسيرة العمل المدرسي للمديرة بنسبة ٣٦،٩% ،كما أنها تواجه صعوبة عند تحديـد احتياجـات المدرسة من الكوادر البشرية بنسبة ٢٢،٢٦%،كما أن كثرة المكالمات التليفونية تعطلهـا عن العمل المدرسي بنسبة ٢٤،٦%،إضافة إلى كثرة الزيارات الخارجية إلـى المدرسـة تتسبب في توتر العلاقة بينها وبين العاملين في المدرسة،و تواجه صعوبة في تنظيم وتنفيذ اللقاءات المستمرة بالعاملين نظرا لكثافة العمل الإداري.وذلـك بنـسبة ٢٠،٥%،كمـا أن الاهتمام بإلقاء التعليمات شفهيا نظرا لزيادة أعباء العمل يعتبر أحد هذه المعوقات بنـسبة ٢٠%، وتجد المديرة صعوبة في توفير أدلة إرشادية للعاملين للقيام بالأعمـال المنوطـة بهم.بنسبة ١٦،٤%، وأنه يوجد غياب التكافؤ في فرص الترقي الـوظيفي بـين الرجـل والمرأة بنسبة ١٥،٩%،كما ترى أن تعدد الاجتماعات المدرسية مضيعة للوقـت بنـسبة ١١،٨%، وتشعر بغموض دورها القيادي كقائدة لمؤسسة تربوية ،وتجد صعوبة في كتابة الرسائل والتقارير الرسمية عند مخاطبة المسئولين بنسبة ٨،٢% لكـل منهمـا، وتـأتي صعوبة في الإشراف على إعداد الجداول الدراسية بالمدرسة في الترتيب الأخيـر بنـسبة ٦،٢%.

التوصيات:

أولاً: توصيات جاءت من الإجابة عن أسئلة الاستبانة:

- الإجابة عن سؤال المحور الرابع: كيفية التغلب على معوقات الدور القيادي لمديرة المدرسة الثانوية بنات، وذلك وفق ما يلي:

١- يمكن التغلب على المعوقات الشخصية التي تواجه مديرة المدرسة الثانوية بنات كما يلي:

أ- تقديم مصلحة العمل فوق كل اعتبار.

ب- القناعة الشخصية والتضحية ونكران الذات.

ج- تركيزها على دورها الأساسي ومتطلبات هذا الدور.

٢- يمكن مواجهة المعوقات التنظيمية التي تواجه مديرة المدرسة الثانوية بنات كما يلي:

أ- التوفير الكامل للإمكانيات المادية والبشرية بالتعليم الثانوي. .

ب- تمتع المديرة بالبحث عن كل جديد في الإدارة التربوية.

ج- المساعدة في استكمال الهيئات الإدارية التدريسية.

د- وضوح الصلاحيات وتحديد المسؤوليات والمحاسبية.

هـ- بناء العلاقات الإنسانية على أسس عملية وليس لاعتبارات شخصية.

و- وجود هيئة تدريسية للتقنيات لإصلاح الأعطال الخاصة بالحاسب الآلي وآلات التصوير.

ى- وجود معلمين للأنشطة المدرسية.

٣- يمكن مواجهة المعوقات الاجتماعية التي تواجه مديرة المدرسة الثانوية بنات كما يلي:

أ- إيمانها بقدراتها.

ب- اعتبار المدرسة مركز إشعاع في البيئة والمجتمع.
ج- المزيد من الانفتاح على المجتمع المحلي وفتح قنوات التواصل مع مؤسساته.
د- تقديم خدمات تبادلية بين المدرسة والمجتمع.
هـ- وجود عدد من الأخصائيين الاجتماعيين لدى المدرسة لمعالجة الضغوط الاجتماعية.

- **الإجابة عن سؤال المحور الخامس:** توقعات أفراد العينة من دور المرأة كقيادية في المدرسة، كما يلي:

١- أن تكون أكثر حرصا على المشاركة بالرأي والخبرة والمشروعات التربوية التطويرية.

٢- أن تكون لها إسهامات بارزة في الدراسات والبحوث التربوية.

٣- أن تكون أقل مجاملة للعاملات معها في مجال العمل الرسمي.

٤- تبصير المعلمات بدورهن في العمل المدرسي.

٥- التعاون مع المجتمع المحلي في رفع الوعي بدور التعاون بين المجتمع والمدرسة.

٦- رفع كفاءة المعلمات في مجال عملهن.

٧- أن تكون قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة من المدرسة.

٨- زيادة كفاءتها في قيادة المدرسة متى ما تمتعت بسمات شخصية ومعرفية.

ثانياً: توصيات البحث:

١- لكي تحقق المرأة المصرية النجاح في دورها القيادي كمديرة مدرسة، يجب تـوافر المقومات التالية لديها:

(١) أن تكون إنسانة لبقة حيث ستكون على اتصال دائم أو لقاء مستمر مع رؤسائها أو المديرات الأكثر خبرة منها، ولذلك فهي المرشد الرئيسي في كثير من المواقف، ولابد أن تجيد العلاقات العامة فنا مصقولا بالعلم.

(٢) أن تقدر قوة الصراع بين تحقيق التوافق وبين التمسك بالمبدأ.

(٣) ألا تقول كل ما تعرف من أمور فور معرفتها لها، بمعنى أنه ليس كل ما يعرف يقال بل أن هناك أمور أو حقائق يجب حبسها ولو إلى حين.

(٤) أن تكون هي نفسها أحد عوامل تطور ونمو المدرسة التي تعمل بها، وقد أثبتت التجارب دائما أن دافعها الخاص يكون ناجحا في تحقيق هذا الهدف.

(٥) أن تنشر الوعي بين الأشخاص الذين تتعامل معهم وتشجع فيهم روح النقد البناء.

(٦) أن تستشير مجلس إدارة المدرسة بقدر الإمكان ولكن هناك أمور ووسائل لا يمكن عرضها على الآخرين مثل هذه الأمور التي تتطلب سرية تامة علاوة على أنه لا يوجد شخص آخر في نفس الدرجة من المسئولية والتجربة التي تكون عليها المديرة. كما إن صداقات المديرة يجب أن تكون معتدلة، فهي لا يمكنها تجنب التعامل مع الآخرين ولكن عليها أن تكون حريصة ومتزنة. وعليها أن تتجنب الانحياز أو المحاباة سواء كان ظاهريا أو حقيقيا. حيث أن ثمن ذلك يكون الإحساس بالعزلة.

(٧) أن توجه المديرة مجموعة من الأسئلة التي من الممكن أن تعد إجابتها خطأ أساسيا نحو التقدم لحل المشاكل حينما يكون هناك ضرورة للحكم الفردي والرأي الشخصي، وذلك مثل: ما هي أهداف التنظيم ؟ ما هو الدور الذي يجب أن تؤديه بالنسبة للمجتمع؟ ما هو الرضا الذي يجب أن يحصل عليه العاملون في الإدارة من عملهم؟ ما هو العمل الرئيسي الذي أريد أن أكون قد أنجزته في حياتي ؟ حيث إن التنظيم الذي يتسم بالتعقيد عادة ما ينطوي على أسباب كثيرة للفشل.

(٨) أن تعرف أن الإدارة الديمقراطية تعتمد في نجاحها على أهداف عامة يتقاسمها الأفراد. فالمديرة الديمقراطية تكون في مركز التأثير التبادلي على مساعديها، فإذا كانت قد وضعت لنفسها معايير يمكن الاعتماد عليها في الحكم الشخصي فمن الممكن أن ترشدهم وتنظمهم عندما يخطئون، وعلى كل فإن حكمها سوف يعتمد إلى حد كبير وبصفة مستمرة على أن يكون لديها مجموعة من المعايير الموضوعة مقدما والتي عن طريقها يمكنها الحكم على مدى كفاءتهم في أداء عمل معين، وسوف يتضح فيما بعد بناء على تلك المعايير مدى قدرتهن أو عدم قدرتهن على الأداء الجيد ويعرفون هن وزملاؤهن أن عليهن تحقيق أداء أفضل أو ترك العمل أو الاستقالة. وذلك يعني أن المديرة هي قائد لمرءوسيها.

(٩) أن تدرك أن النظام الصارم الذي يقصد به الطاعة الإجبارية للفرد الناجمة عن الخوف فقط يؤدي إلى نتائج سيئة مثل الكراهية، المقاومة والمعارضة. ومن ثم عليها أن تساعد على وجود بناء أخلاقي نفسي يؤدي إلى حدوث رغبة في التعاون وتطور في العمل.

(١٠) انطلاقا من بروز الدور المجتمعي في تشكيل معوقات تولي المرأة للمناصب القيادية، فمن الضروري إيلاء أهمية كبيرة للتربية والتعليم، والتوجيه الإعلامي والفكري في المجتمع من أجل خلق اتجاهات مجتمعية متوافقة مع طموحات المرأة في العمل وحقها في تبوأ مراكز إدارية عليا. كذلك من الضروري زيادة الوعي وإزالة الفاصل بين المفاهيم الخاطئه والواقع في الأمور المتعلقة بإمكانيات المرأة وقدراتها وميولها والالتزام المهني لديها.

(١١) ضرورة تبني خطة وطنية تقوم على البرامج المدروسة ويكون لمؤسسات المجتمع المدني، وبخاصة تلك المهتمة بشؤون المرأة دور بارز فيها من أجل النهوض بواقع المرأة وتذليل الصعوبات التي تواجه عدم أنصافها مجتمعيا وتشريعيا ووظيفيا.

(١٢) التركيز على أهمية استمرارية الدور الذي تلعبه القيادات السياسية العليا في دعم حصول المرأة على حقوقها لما له من أثر على التغيير المجتمعي، حيث أن هذه القيادات تمثل قوة دافعة باتجاه تطوير المرأة وتحسين أوضاعها وظروفها وتعزيز مكانتها ودورها في المجتمع.

(١٣) ضرورة توفير أجواء عمل تتلاءم والدور الأسري للمرأة ومن ذلك مثلا: توفير دور لحضانة الأطفال، تعديل ساعات العمل لبعض المهن والوظائف، وغيرها من الظروف التي تساهم في جذب المرأة للعمل والبقاء فيه.

(١٤) زيادة الاهتمام بتدريب المرأة مع توجيه جزء من البرامج التدريبية نحو تنمية وتطوير المهارات الإدارية والقيادية للمرأة، ويمكن لكليات التربية أن تلعب دورا هاما في إعداد وتنفيذ خطة تدريبية لتحقيق الهدف السابق.

(١٥) تعزيز دور المنظمات الاجتماعية التي تعني بشؤون المرأة وخاصة المجلس الأعلى لشؤون الأسرة لما لها من أهمية قصوى في زيادة الوعي لدى المرأة وتعريفها لدورها الأهم في دفع مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدولة.

٢- إن المهمة القيادية الأولى لمديرة المدرسة الثانوية بنات تتمثل في قدرتها على تخطي الدور القيادي التقليدي، وانتهاج نمط قيادي أكثر مرونة وتطورا، وبما يضمن تغيير معتقدات وقيم وحاجات المرؤوسين.فالمديرة يجب عليها أن تنتهج منهجا إداريا من شانه تغيير الكثير من المفاهيم الإدارية السائدة وما من شك فإنها تحتاج قدراتها إلى تنمية وتطوير لتنجح في تحمل مسئولياتها المستقبلية، ومن أبرز المجالات التي تحتاج إلى تطوير مستقبلي تتمثل فيما يلي:

(١) تدعيم قدرة المرأة على معاونة تابعيها لتحقيق النجاح والتميز.

(٢) العمل على تطوير أساليب ومناهج العمل الإداري بكل أبعاده ومتغيراته.

(٣) العمل على التأثير الإيجابي على الرضا الوظيفي والروح المعنوية بشكل عام.

(٤) تنمية قدرات الفكر المنظمي والقيادي.

٣- العمل على تطوير وتصحيح المفاهيم الثقافية التقليدية للهيئات والمؤسسات والكوادر الإدارية نحو تفضيل عمالة الرجل على المرأة، وتبني مبدأ الكفاءة بجانب التأهيل التربوي عند التعيين والاختيار. كذلك لابد من العمل على تعديل صورة المرأة أمام نفسها، وتوعيتها بحقوقها ودورها الحقيقي في التنمية الشاملة، وإقناعها بقدرتها على الإطلاع بأية مسئولية، عن طريق تسليط الضوء على التجارب الناجحة للقيادات

الإدارية النسائية الموجودة في المواقع المختلفة في العالم العربـــي، وإبـــراز نمـــاذج نسائية شاركت في الأعمال، ووصلت إلى المناصب الإدارية العليا بناءً على الكفـــاءة والخبرة والتميز، وعرضها للمجتمع كنماذج متميزة ورائدة تؤكد كفاءة المرأة.

٤- عقد الندوات والمؤتمرات لعرض ومناقشة مشكلات المرأة على مستوى الجمهوريـــة، واقتراح الحلول المناسبة لإزالة تلك المعوقات، وعرض التجارب الدولية للمـــشكلات التي واجهت المرأة العاملة، بعامة ومديرات المدارس بخاصـــة وكيـــف اســـتطاعت التغلب عليها.

٥- إعداد البحوث والدراسات التي توجه نحو دراسة المعوقات والمشكلات التي تواجهها المرأة العاملة في مجال الإدارة بعامة والتربوية بخاصة والتي تعيقها في العمل وفـــي التقدم للوظائف الإدارية العليا، وكيفية التغلب عليها، وزيادة إنتاجيتهـــا وأدائهـــا بمـــا يكسب المرأة مهارات تؤهلها لتبوء المناصب الإداريـــة العليـــا فـــي وزارة التربيـــة والتعليم، بما يتناسب مع طبيعة وخصوصية كل ثقافة، وإبراز النماذج الإيجابية للمرأة ودورها التاريخي والعربي الديني في القيادة على مر العصور.

٦- كثيراً ما تعاني المرأة في مجال عملها من التجمد الوظيفي بسبب تركيز جهودها فـــي أحد مراحل حياتها الوظيفية للعناية بالأسرة، مما يتطلب من المرأة ضـــرورة تنميـــة قدراتها واللحاق بأحدث المستجدات في مجال عملها. ومن هنـــا وجبـــت ضـــرورة مشاركة المرأة في البرامج والدورات التدريبية بهدف رفع كفاءتها العلمية والمهنيـــة للحاق بسلم الترقي في المناصب الإدارية العليا، وتعويض تلك الفترات التي ابتعـــدت فيها عن عملها. ويقترح في مجال التدريب الآتي:

(١) العمل على تبني سياسة التدريب داخل مواقع العمل، وفي خلال ساعات العمل الرسمية، وتشجيع المؤسسات التعليمية على ذلك بهدف الوصول المباشر للمرأة في موقع عملها، ولإزالة العائق المكاني والزماني الذي يمنع المرأة من المشاركة في الدورات التدريبية المختلفة، والتي غالبا ما يؤدي عدم حصولها على ذلك القدر من التدريب إلى ضعف فرصتها في الترقي.

(٢) أن تشمل برامج التدريب كافة المستويات الوظيفية (خاصة الإدارة المدرسية) لإعطاء المديرات الكفاءة المطلوبة للترقي وتقلد المناصب الإدارية العليا.

(٣) مراعاة التوسع في البرامج التدريبية التي تمكن مديرات المدارس من تعلم التكنولوجيات الحديثة، مما يسهم في تسهيل مهام عملهن، ويعمل على تقليل الفترة الزمنية المتاحة لإنجاز الأعمال المنوطة بهن، مما يساعدهن على أداء أدوارهن المتعددة بكفاءة واقتدار.

(٤) العمل على تقديم برامج تدريبية تعمل على الإعداد والتهيئة الذهنية والنفسية والوجدانية للمرأة لتولي قيادة المدارس الثانوية وذلك عن طريق الإدارة العامة للتدريب باستخدام الفيديو كونفرنس.

٧- تقديم جائزة لأفضل مديرة مدرسة ثانوية كقيادة تربوية، تمنح سنوياً وفق ترشيحات من المناطق التعليمية المختلفة، وذلك لإلقاء الضوء على الجهود النسائية في مجال الإدارة، ولتغيير الصورة الذهنية في المجتمع من ربط الإدارة والقيادة بالرجل فقط.

٨- تعزيز الوعي الاجتماعي بحقوق المرأة في تولي المناصب القيادية والإدارية العليا، وقدرتها على المساهمة في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة، وضرورة

التأكيد على أن يكون التعيين وفرص الترقي مبنية على ضوء قدرات ومؤهلات الأفراد وليس على أساس الجنس.

٩- استراتيجيات تفعيل دور المرأة في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي بالمدارس الثانوية:

على ضوء ما تقدم من استعراض لأهم المشكلات والصعوبات التي تواجه المرأة القيادية بعامة ومديرات المدارس الثانوية بخاصة، لا بد من تفعيل دورها في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي باعتباره ضرورة مجتمعية وجزءاً لا يتجزأ من الاستراتيجية الشاملة لتنمية المرأة والنهوض بها وهذا يتطلب بالأساس استثمار وتضافر جهود مختلف الهيئات والمؤسسات المعنية بالمرأة بما في ذلك مؤسسات الدولة المختلفة والمنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام ومراكز البحوث العلمية من جهة ووضع الاستراتيجيات الخاصة بتفعيل دور المرأة في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي وتذليل العقبات التي تواجهها وتحديد السبل والطرق الكفيلة بالنهوض بمستوى أدائها وتقدمها في تبؤ المناصب الإدارية والقيادية وتطوير مهاراتها وتنميتها وصقلها بما يساعد على النجاح والتقدم، وبذلك فان الباحث يقترح تبنى الإستراتيجيات التالية:

أ- استراتيجية تنمية المهارات القيادية لدى مديرة المدرسة:

ويتركز هدف هذه الاستراتيجية في كيفية تنمية وصقل المهارات لدى مديرة لتستطيع القيام بواجباتها القيادية بكفاءة وفاعلية عالية نحو تحقيق الأهداف ويساعدها على تبؤ المواقع القيادية والتقدم فيها،ويتم ذلك من خلال:

(١) تنمية قدرات مديرة المدرسة على وضع خطة عمل وتحديد الأهداف الإستراتيجية وتوجيه المرؤوسين في كيفية تحقيق هذه الأهداف.

(٢) امتلاك الرؤيا المستقبلية ورسم الاستراتيجية.

(٣) زيادة قدرتها على المشاركة في صنع القرار والقيادة.

(٤) اتخاذ التدابير اللازمة بوصولها على قدم المساواة إلى هياكل السلطة وعمليات اتخاذ القرارات والمشاركة الكاملة فيها.

(٥) تنمية القدرة على الإبداع والابتكار وتطوير العمل.

(٦) تنمية التفكير التحليلي والعملي لديها.

(٧) تنمية قدراتها في مجال إدارة التغيير وإعادة هندسة نظام العمل حسب متطلبات العمل وتحديات البيئة المحيطة.

ب- استراتيجية تنمية المهارات الإدارية لدى مديرة المدرسة:

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى كيفية تطوير ممارسة المرأة – كمديرة للمدرسة– للوظائف الإدارية وخلق أجواء عمل مريحة للرؤساء والمرؤوسين الذين يعملون معها وتوجيه العمل وقيادة الفريق نحو التنفيذ وتحقيق النتائج والأهداف المرغوب بها وهذا مما يزيد من كفاءة المقدرة القيادية لديها كامرأة، وذلك من خلال:

(١) القدرة على تحليل المشكلات وإيجاد البدائل والمفاضلة بينها واختيار الأفضل.

(٢) تعزيز فاعلية الفريق، المعنوية والإنتاجية والتأكيد على التعاون ووضع الأهداف المتوازنة.

(٣) المقدرة على وضع خطط وبرامج فعالة لتحفيز وتدريب المرؤوسين وبما ينهض بمستواهم الثقافي والفكري، ويزيد مهاراتهم بالشكل الذي يعمق دورهم في تحقيق أهداف المنظمة والمشاركة الفعالة في صياغة هذه الأهداف.

(٤) تنمية فن المفاوضة للوصول إلى حلول ترضي الأطراف المتفاوضة معها .

(٥) القدرة على توظيف نظم المعلومات الإدارية في ممارسة الوظائف الإدارية والأنشطة ودعم اتخاذ القرارات التربوية.

(٦) تطوير أساليب تنظيم الأعمال كتوزيع الأدوار بطريقة تقلل من الضغوط وتشمل على تقليل العبء الوظيفي، تقليل الغموض في المسئوليات، والإثراء الوظيفي أي زيادة فرص التنويع الوظيفي.

(٧) القدرة على الموازنة في استخدام مبدأ الثواب والعقاب في التعامل مع المرؤوسين وبشكل مناسب.

ج- استراتيجية تنمية المهارات الشخصية لمديرة المدرسة:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى صقل وتنمية السمات والخصائص القيادية لدى المرأة كمديرة مدرسة ثانوية وقدراتها الشخصية وتعزيز ثقتها بنفسها، لتكون عنصراً فعالاً ومؤثراً في مرؤوسيها، في تنفيذ الأعمال والواجبات المناطة بهم نحو تحقيق الأهداف التنظيمية، وذلك من خلال:

(١) التركيز على قيم وأخلاقيات العمل.

(٢) مهارات فهم الذات بحيث تكون المرأة القيادية محور اتصال، وموزعة للمعلومات على جميع الجهات.

(٣) القدرة على إقامة العلاقات الإنسانية والاهتمام بالسلوك الإنساني للعاملين.

(٤) تطوير وتحديث برامج وأساليب الإعداد النفسي لشغل الوظائف القيادية للمرأة.

(٥) الاحتذاء بمديرات المدارس اللواتي حققن مراكز إدارية عليا نموذجاً بصفاتهن وخصائصهن.

(٦) تعزيز الثقة بالنفس، وتنمية الشخصية القوية القادرة على مواجهة المواقف المختلفة في العمل.

(٧) تنمية وتطوير الثقافات المختلفة والخبرات الوظيفية واكتساب المهارات المتنوعة في مجال ممارسة العمل.

د- استراتيجية إنشاء مركز تدريبي للقيادات النسائية:

تهدف هذه الاستراتيجية على ضرورة إنشاء تدريبي، يتولى مهام تهيئة القيادات النسائية وبخاصة القيادات المدرسية في مختلف المجالات والتخصصات وتوفير الفرص الوظيفية الملائمة لقدرتهن ومساعدتهن على تبؤ المواقع القيادية، وذلك من خلال:

(١) وضع برامج تدريبية واستخدام الأساليب الحديثة في التدريب لإكساب مديرة المدرسة المهارة الفنية اللازمة وإكسابها القدرات القيادية وإطلاعها على أحدث ما توصلت إليه الدول المتقدمة في علم الإدارة وممارسة العمل الإداري.

(٢) يوفر المركز قاعدة معلوماتية بالبيانات الأساسية الخاصة بعمل المرأة، بما يمكن قياس مدى التقدم في تنفيذ السياسات الموضوعة للنهوض بالمرأة والعمل على تحديث المعلومات والإحصاءات وتطويرها بشكل دوري ودائم.

(٣) القيام بإجراء دراسات مسحية سنوية لمديرات المدارس بعامة والثانوية بنات بخاصة في مختلف المديريات التعليمية ونسبة احتلال المرأة لتلك المواقع لتبيان مدى التطور في تبؤ المرأة للمواقع الإدارية والقيادية في الجمهورية.

(٤) تنمية المهارات القيادية لمديرات المدارس الثانوية في كيفية استخدام التكنولوجيات المتقدمة واستخدام الطرق العلمية في اتخاذ القرارات ورسم السياسات ووضع الخطط.

(٥) يقوم المركز بالأبحاث والدراسات العلمية المتعمقة في مجال ممارسة المرأة للعمل الإداري والقيادي وتشخيص المعوقات التي تواجهها في إدارة وقيادة المدارس الثانوية، ووضع الحلول المناسبة لها.

(٦) العمل على صياغة الثقافة التنظيمية للمرأة كمديرة مدرسة ثانوية للبنات من خلال تبني سياسات إدارية موجهة قادرة على بلورة وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة، وثقافة الإبداع والابتكار، وثقافة التميز في الأداء المنظمي، ويعتمد تحقيق هذه الآلية على صياغة سياسات إدارية تتبنى الموضوعية والدقة في تقويم الأداء الفردي والجماعي، وتقويم الأداء المؤسسي.

هـ- الاستراتيجية الاجتماعية:

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تعزيز مكانة المرأة في الأسرة والمجتمع، وتطوير المفاهيم الاجتماعية لتعزيز دور المرأة كمديرة لمدرسة ثانوية للبنات في التنمية الاجتماعية، والتركيز على أهمية التنشئة والبناء الاجتماعي الذي يوفر التكافؤ في الفرص المتاحة أمام المرأة والرجل ويقلل من إشكالية التمييز في المجالات المختلفة في الحياة، وذلك من خلال:

(١) استثمار وسائل الإعلام والتثقيف المختلفة في غرس القيم والمفاهيم الإيجابية نحو تنشئة المرأة ودورها في الحياة الاجتماعية والعملية وتعريف الرجل والمرأة بحقوقهم وواجباتهم وأدوارهم في الحياة وفي المشاركة في اتخاذ القرارات.

(٢) تشجيع تقديم صورة متوازنة وغير نمطية للمرأة بعامة ومديرة المدرسة الثانوية بخاصة في وسائل الإعلام وتكنولوجيا الاتصال وتحسين فرصها للتعبير عن آرائها ومقدرتها.

(٣) تركيز العملية التربوية على ما يعزز الثقة بالنفس لدى النساء بخاصة وبناء شخصيتهن العلمية وتأكيد الذات وتعزيز الطموح لديهن وتعليمهن كيفية مواجهة المواقف باستخدام الأساليب العلمية الموضوعية.

(٤) التأكيد على أهمية توفير الفرص المتكافئة للمرأة مع الرجل في حالة توفر المؤهلات المطلوبة والخبرة والكفاءة لأخذ المواقع الإدارية والقيادية وعدم التمييز في الاختيار لصالح الرجل وإنما اعتماد الأسس الموضوعية العلمية في الاختيار.

(٥) العمل على تحقيق التوازن ما بين عمل مديرة المدرسة الإداري والقيادي ومتطلبات الأسرة، ما بين أعباء الوظيفة والأعباء الأسرية والحياة الاجتماعية والاهتمام بتوفير الأجواء والمستلزمات الضرورية التي تخفف عن كاهلها الأعباء المنزلية والتفرغ لعملها وتفهم الرجل لعملها ومساعدتها في تقليل تلك الأعباء، وتعزيز المواءمة بين مسئوليات العمل والأسرة للنساء والرجال.

هوامش البحث:

١- أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة، ٢٠٠١،ص ص ١٢٣-١٢٤

٢- عبد الفتاح أحمد حجاج:نحو صيغة ملائمة لتطوير التعليم الثانوي، دراسات تربوية،١٩٩٠، (٢٤)،١٥-٢١.

٣- أحمد إسماعيل حجي:الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية،القاهرة: دار الفكر العربي١٩٩٨،ص ص ٤١٠-٤٥٨

٤- أحمد نظيف: بيان الحكومة،مجلس الشعب، البرنامج الخامس: تطوير التعليم والبحث العلمي، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، ٢٠٠٤ديسمبر ،٢٠٠٤.

٥- عبد الفتاح أحمد حجاج: مرجع سابق، ص ص ١٥—٢١.

٦- جمهورية مصر العربية: بيانات عن جملة المحافظات، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، ، ٢٠٠٤.

٧- أحمد إبراهيم أحمد:مرجع سابق، ص ١٢٣.

٨- عبد القادر رمزي: في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، ط٢ ، عمان١٩٩٧، ص ١١٩.

٩- أحمد نظيف: مرجع سابق.

١٠- حسن احمد عيسى، وآخرون: تقرير عن حالة التعليم بمصر في عامين(١٩٩٤-١٩٩٥، ٩٥-١٩٩٦)، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ١٩٩٧، ص٩٥.

١١- وزارة التربية والتعليم: نشرة صادرة من مكتب الوزير، القاهرة، ١٩٩٧.

١٢- أحمد إسماعيل حجي:مرجع سابق

١٣- محمد فتحي: ٧٦٦ مصطلح إداري، القاهرة: دار التوزيع و النشر الإسلامية، ٢٠٠٣ ص ١٥٨.

١٤- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الإدارية، ط ١، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٩٤.

١٥- كمال محمد علي: معجم مصطلحات التنظيم والإدارة، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٤، ص ١٣٦.

16- Dejnozka, E.L: Educational Administration Glossary, United States of America: Greenwood Press, 1983.p.94.

١٧- بشير عباس العلاق: معجم مصطلحات العلوم الإدارية الموحد، ط١، الدار العربية للموسوعات، ١٩٨٣، ص٤٩٧.

١٨- محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٧، ص ٢٢٣.

١٩- عبد الرحمن بن أحمد صائغ:"مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة"حولية كلية التربية،ع ١٢، الكويت١٩٩٥ ص ص٢٧٩-٣٣٠.

٢٠- نايف عودة البنيوي: أثر عمل المرأة المتعلمة على المشاركة في الانتخابات البرلمانية،القاهرة، شؤون اجتماعية، م١٥، ع٥٧، ١٩٩٨ ص ص١٢٨-١٤١.

٢١- تغريد حسن باداود: دور المنظمة العربية للتنمية الإدارية في تفعيل دور المرأة الإداري والقيادي في المجتمع العربي، ندوة المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي، الدوحة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢م، ص ص(١-١٨)، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٢.

22- Din, N.." Women in Educational Administration in Malaysia, unpublished Master Theses. International Islamic University, Malaysia. 1998. pp. 221-223.

23- Spicer, Yvonne Michelle: 'Our experience says we know something: We are still here'. An autoethnographic study of African American Women principals in Massachusetts K-12 public schools, University of Massachusetts Boston 2004, p.112.

24- Eby, Beverly J: Effective women principals: Transformational leadership in urban settings, University of Cincinnati, 2004, p.401.

٢٥- علي الطارق: خصائص الشخصية القيادية في المرأة اليمنية، مجلة كلية الآداب، جامعة صنعاء، ع ٢٥، ٢٠٠٢ ص ص (١-٣١).

٢٦- أنعام عبد اللطيف الشهابي: السبل والطرق الكفيلة بتفعيل دور المرأة في مجـال ممارستها للعمل الإداري والقيادي، ندوة دور المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي، الدوحة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢، ص ص٢-١٧، القـاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٢.

٢٧- سمير حسنين بركات؛ حسني عبد الملك محمود: العلاقة بـين الفكـر الإداري والسلوك القيادي لمديري مدارس التعليم العام وأثر هذه العلاقـة علـى الالتـزام التنظيمي والرضا الوظيفي للمعلمين، مجلة التربية والتنمية،القاهرة،٢٠٠١ مجلـد ٩،العدد٢٢، ص٢٣.

28- Ellyn, G.J (2000).The Impact Of Principal Leadership Behaviors On Collegiality For School Improvement A Case Study, 2000, DAI-A61/9959247.

٢٩- أحمد إبراهيم أحمد: السلوك القيادي لناظر مدير المدرسة مـن وجهـة نظـر المعلمين دراسة ميدانية"، القاهرة ١٩٩٨.

30- Hudson, J.; Rea, D: Teachers' Perceptions of Women in the Principal ship: A current. Perspective,1996. 22p. Paper presented at the Annual Women in Educational Leadership Conference (10th, Lincoln, NE, September 29-30, 1996, ERIC Document Reproduction Service N0.ED 403225.

31- Irby, B. J.; Brown, G.(1994). Establishing Partnerships among Women Executives in Rural School Districts. 6p.

In: Montgomery, Diane, Ed. Rural Partnerships: Working Together. Proceedings of the Annual National Conference of the American Council on Rural Special Education (ACRES) (14th, Austin, Texas, March 23-26, 1994); See RC 019557, ERIC Document Reproduction Service N0.ED 369628.

٣٢- خالد العمري: السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، ١٩٩٢، م٨، ع٣، ص ص١٧-١٨.

٣٣- محمد شهاب حبيب اللواتي: المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان" دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٢.

٣٤- طه الحاج إلياس: القيادة التربوية، عمان- الأردن: المركز الإقليمي لتدريب القيادات التربوية في البلاد العربية، ١٩٨٥، ص ٣١.

٣٥- مصطفى محمد سعيد عالم: القيادة الإدارية الفعالة ودورها في التغيير الإيجابي للمنظمات، الملتقى الإداري الثالث:إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري (نحو إدارة متغيرة فاعله)، المملكة العربية السعودية / جدة خلال الفترة:١٩- ٢٠ / ٢ /١٤٢٦هـ الموافق - ٢٩ - ٣٠ / ٣ /٢٠٠٥م

36- Anthony H. Normore: Ethics an Values In Educational Administration, Florida International University Miami, Florida, Winter 2004 Volume 2,Number 2.p.234.

٣٧- محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القــاهرة، ١٩٩٣ ص ١٢٥.

- أحمد حسين نهارمياس" الكفايات القيادية لمدير المدرسة الثانوية كمــا يتــصورها القادة التربويون ومديرو المدارس الثانوية في محافظة المفرق "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد الأردن، ١٩٩٦.

- Chen, Lien-Tung: Exploring the relationship among transformational and Transactional leadership behavior, job satisfaction organizational commitment, and turnover on the IT Department of Research and Development in the Shanghai, Nova Southeastern University, China, 2005.,

٣٨- جودت عزت عطوي: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي-أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية الدولية، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنــشر والتوزيــع، ٢٠٠١، ص ٨٩.

39- Flamer, Adelaide Sue Davis: The relationship between personal characteristics of principals and their perception of school leadership autonomy, Morgan University, 2005, p.32.

40- Chen, Lien-Tung: Exploring the relationship among transformational and Transactional leadership behavior, job satisfaction organizational commitment, and turnover on the IT Department of Research and Development in the Shanghai ,Nova, Southeastern University,China,2005,pp.112-115.n.

٤١ – عبد الفتاح الخواجا: تطوير الإدارة المدرسية، دار الثقافة، عمان. ٢٠٠٤، ص٤٣.

٤٢– لمزيد من التفاصيل أنظر: أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، القاهرة،٢٠٠٣، ص ص ٨٩–٩٢.

- Anderson, Kelly Preston: A correlational analysis of servant leadership and job satisfaction in a religious educational organization, University of Phoenix, 2005, pp. 98-99.

- Bell, Margie Shepard: The relationships among selected demographic variables school settings, attendance in leadership academies, and the self-perceptions of secondary school principals, Louisiana Tech University, 2005, p.55.

- Broneck, Katherine Louise: Distributed work environment: Task structure and leadership roles in group outcomes, The University of Arizona, 2005, p.63.

٤٣- ماهر محمد صالح حسن: القيادة: أساسيات ونظريات ومفــاهيم، ط١، الأردن: دار الكندي ٢٠٠٤ ص ٢٠١.

٤٤- أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعــشرين، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣،ص ص ٩٨-١٠٨.

٤٥- كمال نور الله: مهارات القائد الإداري، ط١، دار طلاس للدراســات والترجمــة والنشر، دمشق، ١٩٩٢، ص ص ١١٣-١١٤.

- إبراهيم عصمت مطاوع:الإدارة التربوية في الوطن العربي، أوراق عربية عالمية، دار النهضة المصرية، القاهرة ٢٠٠٣، ص ٢١١.

٤٦- محمد منير مرسي:مرجع سابق، ص ص ١٥٠-١٥١.

٤٧- أحمد حسين نهارمياس: مرجع سابق،ص ص ٥٤

٤٨- طارق عبد الحميد البدري: الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. ط.ب. الأولى ٢٠٠١م-١٤٢١هـ .دار الفكر للطباعــة والنــشر -عمــان ص ص١٠٧-١٠٨.

٤٩- لمزيد من التفاصيل أنظر:فهد إبراهيم الحبيــب:مــسؤوليات وواجبــات مــدير المدرسة في ضوء الأنماط المختلفة للإدارة المدرسية، دراسات تربويــة، (٥٦)، ١٩٩٣، ٢٣٧-٢٦٧.

50- Flamer, Adelaide Sue Davis: The relationship between personal characteristics of principals and their perception of school leadership autonomy, Morgan University, 2005, p.32

- Fritz, Harold Lynn: Transformational, transactional, and laissez-faire- leadership: An examination of the Bass (1985) theory in the university classroom environment. Capella University,2005,p.38.

- أمل عثمان كحيل: القيادة المدرسية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين– دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤،ص ص ٤٧-٤٩.

51- Portten, Bradley S: Complexity and Capacity: A Survey of principal role change in Washington state 1998, in (ERIC) no. ED 414 624.

٥٢- إبراهيم الزهيري: أبعاد الإشراف التربوي لدى مدير المدرسة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، المجلة العلمية لكلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة– العدد التاسع والثلاثون – يناير ٢٠٠٣م ، ص ص ٣٧-٤٠.

٥٣- ابتهاج أحمد علي: المرأة وأنماط القيادة الإدارية، المؤتمر السنوي العام الرابع في الإدارة– القيادة الإبداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي، دمشق، ١٣-١٦ أكتوبر٢٠٠٣، ص ص ٣٤٢-٣٦٧.

٥٤- حسين بدر السادة: دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين، رسالة الخليج العربي، م ١٨، ع٦٥، ١٩٩٧، ص ص (٢٨-٣١).

٥٥- محمود عبد القادر علي قراقزة: مرجع سابق، ص ص ٣٦-٣٧.

٥٦- لمزيد من التفاصيل أنظر: يعقوب حسين نشوان: الإدارة والإشراف التربوي، ط٣، القاهرة: دار الفرقان، ١٩٩٢، ص ٢٠٥.

٥٧- عبد الغني النوري: اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية، الدوحة، قطر: دار الثقافة، ١٩٩١.

Germany, Chalita D: African American women in educational leadership: An–Examination of their characteristics, attitudes leadership styles, self-images, and perceptions, Capella University, 2005, p.17.,

٥٨- أحمد إبراهيم احمد: المرجع السابق، ٢٠٠٣، ص ٢٦

- شاكر محمد فتحي وآخرون: الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي، دار النهضة العربية، القاهرة١٩٩٨.

High, Julie Ann Jackson: The importance of ethical principles for educational–Leadership, Fielding Graduate Institute, 2005, p.36.

٥٩- وجيهة صادق البحارنة: دور المنظمات العامة والنسوية في تفعيل دور المـرأة وتعزيزه في ممارسة الإدارة والقيادة "، ندوة المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي، الدوحة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢، المنظمة العربيـة للتنميـة الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٢ ص ص ٢-٢٢.

٦٠- عادل محمد زايد: تقييم دور القوي البيئية في فتح مجالات العمل أمـام المـرأة الخليجية"، ندوة المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي، الدوحة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢ المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القـاهرة، ٢٠٠٢، ص ص ١-٢٦.

٦١- عائشة بنت الشيخ محمد الخزرجى: التوجهات المستقبلية لـدخول المـرأة فـي مجالات العمل، ندوة دور المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي، الدوحـة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القـاهرة، ٢٠٠٢ص ص ١-١٧.

أنظر:

- Park, Hyun Soo: Change process of leadership in the Korean church Trinity Evangelical Divinity School, 2005, p.65.

٦٢- رفيعة حسن أحمد: المشكلات الاقتصادية المترتبة عن عـدم تـشغيل المـرأة الخليجية وعدم ممارستها لدورها الفاعل في العمليات الإدارية، ندوة "دور المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي الدوحـة، دولـة قطـر، ١٢-١٤ أكتـوبر ٢٠٠٢، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٢ص ص١-١٥

٦٣- سميرة حرفوش وأخريات:تحديد الاحتياجات التدريبية للقوى العاملة النسائية السعودية في الأجهزة الحكومية بمدينة الرياض، السعودية: معهد الإدارة العامة.الفرع النسوي، ١٩٩٢ص ٢٢٧.

- أنعام عبد اللطيف الشهابي: السبل والطرق الكفيلة بتفعيل دور المرأة في مجال ممارستها للعمل الإداري والقيادي، ندوة:دور المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي، الدوحة، دولة قطر ،١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢، المنظمة العربية للتنمية الإدارية،القاهرة، ٢٠٠٢، ص ص ٨-١١

- عادل الرشيد؛ جمال أبو دولة: العوامل المؤثرة في اتجاهات المرأة نحو معوقات تقدمها وظيفيا واستراتيجيات تمكينها في منظمات الأعمال الأردنية، دراسات العلوم الإدارية، م ٢٩،ع ١،٢٠٠٢ ص ص٤٨-٧٢.

- عبد الرحمن توفيق: المناهج التدريبية المتكاملة – المرأة المديرة، ط ٣، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٣ص ١١.

64- Cubillo, L.& Brown,M: Women into educational leadership and management: international differences?, Journal of Educational Administration, Vol. 41., University of Manchester,UK,2003. pp. 278-291.

See:

- Pacis, Dina Castillo: Asian American females in educational leadership in K—12public school, University of San Diego and San Diego State University, 2005, p.27.

65- Cubillo, L. & Brown, M.: Women into educational leadership and management: international differences?, Journal of Educational Administration, Vol. 41, pp. University of Manchester, UK 2003.p.p.278-291.

- Pacis, Dina Castillo: Asian American females in educational leadership in K—12public school, University of San Diego and San Diego State University, 2005, p.27.

66- Echiejile, I.: We need good managers, not gender stereotypes. People Management, Nov 30, 1995 v1 n24 p19 (1).

-عادل محمد زايد: مرجع سابق، ص ص ١-٢٦.

67- Bajdo, L.M. .& Dickson, M. W: Perceptions of organizational culture and advancement in organizations: A cross-cultural examination. Sex Roles: A Journal of Research, Sept 2001 p399(16).

See:

- Hoo-Ballade, Margaret: Principal leadership and effective schooling for ESL –Students, The George Washington University,2005,p-p.26-31.

٦٨- عادل محمد زايد مرجع سابق.

٦٩- هبة أحمد نصار: دوّر المرأة في المناصب الإدارية في بعض أقطار المجتمع العربي، ودور الدول والحكومات في تفعيله، ندوة المرأة في الإدارة في منطقة الخليج العربي الدوحة، دولة قطر، ١٢-١٤ أكتوبر ٢٠٠٢، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٢ص ص ١-٢٦.

70- Bajdo, L.M. & Dickson, M. W.: Perceptions of organizational culture and advancement in organizations: A cross-cultural examination. Sex Roles: A Journal of Research, Sept 2001 p399(16).

٧١- سيف بن سعيد بن ماجد المعمري:المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس الثانوية ومساعدوهم في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مسقط، ١٩٩٨.

٧٢- محمد شهاب حبيب اللواتي:المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عمان" دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،الأردن ،١٩٩٢.

٧٣- ديوبولد فان دالين (ترجمة: محمد نبيل نوفل، وآخرون): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٥، ص ص ٣١٢-٣١٣.

٧٤- جمهورية مصر العربية: وصف محافظة الدقهلية بالمعلومات، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء٢٠٠٥.

- محافظة الدقهلية: الدقهلية، صفحات من السياحة والحضارة، مديرية التربية والتعليم بالدقهلية، شركة الدقهلية للطباعة والنشر، ٧ مايو ١٩٩٤.

٧٥- جمهورية مصر العربية:وصف محافظة دمياط بالمعلومات، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء٢٠٠٥.

- محافظة دمياط: دليل دمياط السياحي، الهيئة الإقليمية للتنشيط السياحي، مطبعة للطباعة والنشر بدمياط، ٢٠٠٥.

تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت



د. منى أسعد يوسف* – د. شافى فهد المحبوب**

المقدمة:

لا شك أن للمعلم دورا هاما في تنشئة طلابه وتشكيل أساليب تفكيرهم، وتحديد مستوى قدراتهم، وقيمهم، واتجاهاتهم، وبناء شخصياتهم بجوانبها المختلفة، ويتدخل إلى حد كبير في تشكيل مستقبلهم، ولا مبالغة في ان يطلق على المعلم بأنه صانع الأجيال، وان اى برنامج للإصلاح في اى مجال لا يجب أن يتجاهل قضية تربية المعلم، فهو من يضع البذور الأولى في صياغة مستقبل المجتمع وتأكيد هويته.

وتعد كليات إعداد المعلم البيئة التي يتم فيها تشكيل الطلاب المعلمين وفق معايير تكفل للمدرسة تحقيق رسالتها المنشودة في بناء الإنسان الفاعل والقادر على إحداث التنمية في مجتمعه. ومن ثم فان على كليات إعداد المعلم مساعدة الطلاب المعلمين على الأداء المهنى المناسب و تطوير هذا الأداء بما يتلاءم مع ما تفرزه المتغيرات في مختلف مجالات الحياة .

ونتيجة لما يعترى المجتمع من متغيرات فان المتطلبات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التدريس ينبغي أن تتغير وتتطور، مما يتطلب إعادة النظر في كل من البرامج والمخرجات بين الحين والآخر، بهدف تمكين المعلمين من إتقان المهارات والكفاءات التي

* أستاذ مساعد – قسم المناهج و طرق التدريس بكلية التربية، جامعة حلوان.

** أستاذ مشارك – قسم المناهج و طرق التدريس بكلية التربية الأساسية، دولة الكويت.

أصبح استخدامها ضروريا قبل انخراطهم في المهنة. ومن ثم تزداد الحاجة إلى مراجعة وتقييم نظم وبرامج إعداد المعلم بهدف الوصول إلى معايير تتواكب مع المتغيرات والمستجدات، وبما يضمن تأهيلا وتدريبا متطورا يتناسب مع حجم وطبيعة التحولات في أدواره، فلم يعد يقتصر إعداده على مجرد التدريس والتلقين، بل تجاوز ذلك إلى تنمية التفكير، والتأكيد على عدد من المهارات الرئيسية، مثل القدرة على التكيف والمرونة والتعامل مع التغير السريع بما يرافقه من غموض (ابراهيم و اخرون، ١٩٨٩: ٣٢٢) .

وقد بذلت العديد من المحاولات لتطوير برامج إعداد المعلم، خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي، ومن أهمها التعليم المصغر، وتحليل التفاعل والأداء، والكفاءات، وغيرها، إذ أوضحت بعض النتائج أن التدريب على استخدام مهارات التفاعل اللفظي أدى إلى تحسين تفاعل المتعلمين، واصبحوا أكثر تقبلا لأفكار زملائهم وأقل نقدا لسلوكهم إلا أن تحليل التفاعل لم يحقق التقدم المنشود لكونه يركز على إحدى الكفاءات دون غيرها (الصباغ، ١٩٨٩: ٣٢) .

أما عن مفهوم الأداء فيرى مؤيدوه أن ممارسة المعلم نشاطا مهنيا يتطلب تدريبا على المهام والأدوار التي حددت مسبقا، وفي هذا الأسلوب يتم تحديد وتحليل المهارات التدريسيه، ثم يتم تدريب الطلاب المعلمين وفقا لها، تحت توجيه وإشراف أهل المهنة، وتقيم تبعا لمعايير الأداء الدالة على درجة التمكن منها، (جامل ، ٢٠٠٢، ط٢: ١٧)، بينما اعتمد التعليم المصغر على التقليل من تعقيد الموقف التعليمي، وبالتالي تفتيت مهارات التدريس المركب إلى مهارات بسيطة متعددة، يتم التدريب على كل منها بصورة منفردة، مع تحديد معايير واضحه ومحددة لتقييمها، والتي تكون في صورة بطاقة ملاحظة، وخلال هذا الأسلوب يحصل الطالب المعلم على تغذية مرتدة تؤدي إلى تحسين

الأداء في المرات المقبلة. وأشارت كوجك(١٩٩٨: ٢٦٤-٢٦٨) إلــى أن العديــد مــن الدراسات قد أوضحت فعالية هذا الأسلوب في إكساب المعلم مهارات متعددة. واتفق كــل من عبد المنعم (١٩٩١) وفوزي (٢٠٠٢) أن التدريس المصغر كان أكثــر فعاليــة فــي إكساب الطلاب المعلمين بعض مهارات التدريس، مقارنة بالأسلوب التقليــدي، وبالتربيــة العملية ، إلا أنة قد يؤخذ على هذا الأسلوب تفتيت المهارات مما قد يصعب معه، إحداث نوع من التكامل بينها في الموقف التعليمي بشكل جيد.

و يرى (2000) Wise and Leibbrand أن برامج إعــداد المعلمــين وكليــات التربية يجب تطويرها في ضوء المعايير التي أصدرها المجلس الوطني لاعتماد بــرامج إعداد المعلم NCATE، التي تركز على الأداء أو الإنجاز، ولا تقف عند تقــويم بــرامج إعداد المعلمين في ضوء مستوى خريجيها، بل إنها تمتد لتشمل تقويم أداء أعضاء هيئــة التدريس ومدى احتذائهم لأفضل نموذج مهني للممارسات التدريسية، ويمتد كذلك ليــشمل تأثيرهم علي طلابهم في مختلف الجوانب.

وقد ظهرت حركة الكفاءات نتيجة لعدة عوامل أهمها الرغبة في الأداء التدريــسى الجيد، وما يتبعها من ضرورة تحديد الكفاءات المرتبطة بادوار المعلم ومــسؤولياته فــي الموقف التعليمي، وهى تشير إلى كم ونوع المعارف التي يجب تعلمها، والمهارات التــي يجب اكتسابها وإتقانها، واستيعاب الأدوار الجديدة وما يرتبط بها من كفاءات، إلى جانــب التركيز على اقتصاديات التعليم وما ينفقه المجتمع على التعليم ونتائجه، الداخلية المرتبطة باجتياز المتعلمين، أو الخارجية والتي تهتم بمدى تلبية التعليم لحاجات المجتمع، وتحديــد نوعية المخرجات (الفتلاوى، ٢٠٠٣، ط١: ٣٢ ــ٣٣).

ويؤكد اتجاه الكفاءات على الانتقال باهتمام التعليم من عملية التدريس إلـى عمليـة التعلم، وتحول دور المعلم من مصدر للمعلومات إلى موجه وميسر لعملية الـتعلم، وهـذا يتطلب ضرورة تعرف الطالب المعلم على الكفـاءات المطلوبـة والمـستحدثة، ويـسعى لاكتسابها بنفسه، وكذا الأدوار الجديدة التي يجب أن يمارسها.

ويشير الديب (١٩٩٧: ٢٢) إلى أن برامج إعداد المعلم في دول العالم المتقدم تقوم على مدخل الكفاءات والذي يعتمد على تحديد الأدوار والمهام التي يجـب أن يقـوم بهـا المعلم ويحللها إلى كفاءات ترتبط بالجوانب المختلفة المعرفية والمهاريه والوجدانية. ويـتم صياغة هذه الكفاءات في صورة مواقف وخبرات يكتسبها الطالب المعلـم بغيـة تحقيـق الأهداف المرجوة في الموقف التعليمي.

ويفترض اتجاه الكفاءات على أن عملية التعليم والتعلم نشاط مهني يتطلب تـدريبا متخصصا على المهام والأدوار المستهدفة من العملية التعليمية مسبقا، ثم الاعتمـاد علـى التعلم الذاتي في الجوانب التي يشعر أو يجد الطالب المعلم في نفسه قصورا فـي أدائهـا، حيث أن من أهم أسس هذا الاتجاه هو تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس في تحقيـق تلك الكفاءات، كذلك توفر برامج إعداد المعلم القائم عليها فرصا للتعلم المفرد، تبعا لمبـدأ تحمل المسؤولية ويتوقع الطالب المعلم أن يحاسـب عليهـا(راشـد، ٢٠٠٣، ط١ :١٦٦-١٦٧). وتناسب حركة الكفاءات جميع المراحل وكذا مختلف المواد الدراسية، وتعد وسيلة منطقية تمكن مؤسسات إعداد المعلم من تحقيق النوعية الجيدة من التدريب المبنـي علـى تكافؤ الفرص (الفتلاوى، ٢٠٠٣، ط١ :٣٧).

وتشتق الكفاءات من عدة مصادر، ويتنوع اعتماد الباحثين على واحد أو أكثر منهـا تبعا لأهداف البحث. ويشير طعيمة ايضا جامل إلى أن بعض الباحثين قد قـاموا باشـتقاق

الكفاءات من خلال أي من محتوى المقررات الدراسية أو تحليل المهمة task analysis، أو دراسة حاجات التلاميذ، والمجتمع أو التصور النظري أو تصنيفها في عناقيد وغير ذلك (طعيمة، ١٩٩٩: ٢٦-٢٧) و (جامل، ٢٠٠٢، ط٢:٢٨-٣٠).

تصنف الكفاءات تبعا للهدف من البحث، فقد ترتبط بالكفاءات المهنية، أو الأكاديمية، أو الثقافية، وقد صمم نصر (١٩٩٦) قائمة بها ثلاث مجالات يضم كل مجال منها عددا من الكفاءات الفرعية تتمثل في التخطيط، والتنفيذ، و التقويم تضمنت عدد ١٧٢ كفاية فرعية .

ويصنف طعيمة الكفاءات تبعا لتصنيف بلوم إلى كفاءات معرفية ووجدانية ونفس حركية (طعيمة، ١٩٩٩: ٢٨-٣٠)، ويضيف جامل الكفاءات الإنتاجية إلى تصنيف طعيمة (جامل، ٢٠٠٢، ط٢: ١٤-١٥)، وقد حدد عبد العزيز وزملاؤه سبع محاور لكفاءات المعلمين، تمثلت في الأهداف التعليمية، والتهيئة، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، و توجيه الأسئلة الصفية، وإدارة الصف، والاختبارات التحصيلية (عبد العزيز، ١٩٩٠: ١٨٧٩- ١٩١٩). وأعد عبد الجليل اختبارا للكفاءات في التربية الفنية تضمن ثلاث أبعاد هي التخطيط للدرس وتنفيذ الدرس وغلق الدرس، ويتضمن كل بعد منها مجموعة من البنود الفرعية (عبد الجليل، ٢٠٠٢).

وقد صنفت كلية التربية جامعة عين شمس الكفاءات في تسع محاور هي: (١) إعداد الدرس و التخطيط له ، (٢) تحقيق الأهداف، (٣) عملية التدريس، (٤) استخدام المادة العلمية، (٥) الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية، (٦) التعامل مع التلاميذ وإدارة الصف، (٧) عملية التقويم، (٨) انتظام المعلم، (٩) إقامة علاقات مع الآخرين (اللقاني و المفتي، ١٩٨٢) .

وقد تم الاعتماد في تحديد الكفاءات على كل من الأسس النظرية لمهنــة التــدريس والتحليل المنطقي لها، وكذا تحليل المهمة task analysis وحاجات التلاميذ والمجتمــع المتجددة، بالإضافة إلى الإطلاع على العديد من أدوات قياس الكفاءات فــي تخصــصات منوعة، وكذا البحوث والدراسات في ذات المجال، والتي يتم تقييم المعلم في ضوء ما تــم تحديده منها.

ويعد تقييم برنامج إعداد المعلم مؤشرا لمدى تحقيقة للأهداف التي وضع من أجلها والتي يمكن تقييمها من جانب ذوى العلاقة سواء القائمين بالتدريس أو الطلاب المعلمــين، أو الموجهين أو بتحليل محتوى تلك البرامج أو من خلال مخرجات عمل المعلم المتمثلــة فى التلاميذ، والتي يمكن تقييم درجة تمكن المعلــم منهــا باســتخدام وســائل متعــددة، كالملاحظة، أو التحصيل المعرفي، أو المقابلات، أو تقييم برنامج إعداد المعلــم، وغيــر ذلك.

وفى ذات السياق يشير Tom (1997) إلى أن الطلاب المعلمون وأيــضا أعــضاء هيئة التدريس، يرون أن برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، ليــست ذات قيمة تربوية لسطحيتها ، كذلك تشير الدراسات العربية إلى أن بــرامج مؤســسات إعــداد المعلم ومناهجها تتسم ببعض القصور والخلل في تكوينها وفى ترابطها مع بعضها، وأيضا في ملاءمتها لإعداد المعلم المعاصر، فترى أن ارتباط مناهج الإعداد بمناهج التعليم العــام ضعيف (الكثيرى، ٢٠٠٤ :٧٨)، إلى جانب ذلك يضيف نصر، أن مناهج إعــداد المعلــم تتسم بقصورها في التطرق لبعض قضايا المجتمع ومشكلاته، وكذلك عدم وجــود تــرابط كاف بين موضوعات كل مقرر والمقررات الدراسية الأخرى، وعــدم مــسايرة محتــوى

الإعداد لمتطلبات العصر بوجه عام والتحولات العلمية والتكنولوجية والمجتمعية، بوجـه خاص، (نصر،٢٠٠٢ أ:٩٩-١٠٠) .

مشكلة البحث

إن حرص كليات التربية على إعداد المعلم الجيد يعد التزاما نحو الناشـئة، ونحـو مهنة التعليم و المجتمع، وعلية فلابد من إعادة النظر في كل من المخرجات والبرامج بين الحين والآخر، بهدف تمكين المعلمين من إتقان المهارات والكفاءات التي أصبح استخدامها ضروريا، قبل انخراطهم في المهنة، بل إن على كليات إعداد المعلم استطلاع احتياجـات المجتمع المستقبلية، والعمل بجدية على تحويلها إلى مهارات وكفاءات يستطيع المعلـم أن يمارسها بهدف قيادة عمليات التغيير والتطوير في المجتمع.

وهناك مبررات لتقويم برامج إعداد المعلم، منها ظهور بعض التحـديات العالميـة والإقليمية ممثلة في العولمة والمعلوماتية، وتعدد مصادر المعرفة، وثـورة الاتـصالات، واقتحام التكنولوجيا، كذلك حاجة سوق العمل إلى أفراد ذوو مهارات متجـددة ومتنوعـة والتى تتطلب ضرورة الاهتمام بتحقيق الهدف أولا عند المعلم (ابراهيم و اخرون، ١٩٨٩ : ٩٥-٩٦).

ويرى بعض التربويين أن عملية إعداد المعلم في كليات التربية تهيمن عليها رؤيـة مهنية تختزل التربية من حيث عملية تنمية للشخصية إلى كونها مجـرد عمليـة تـدريس محصورة في حجرات دراسية لا تخرج عن حدود جـدرانها (وهبـة و ابوسـنة، ١٩٩٦ :٥٤). ويشير نصر إلى أن أهداف وفلسفة إعداد المعلم في الوقت الراهن تهـتم بتخـريج معلم قادر على إكساب التلاميذ المعارف والمعلومات النظرية، وإتباع طرائـق التـدريس التقليدية، ونادرا ما يتم استخدام أسلوب التجريب أو العروض العملية، و ينعـدم اسـتخدام

التعلم الذاتي والتعاوني كذلك تتسم برامج إعداد المعلم بالقصور في استخدام الأنشطة التربوية والتعليمية والنظر إليها على أنها محدودة الفعالية، ومضيعة للوقت واعتبارها أنشطة ترفيهية، إلى جانب ازدحام المقررات بالعديد من الموضوعات، كذلك عدم الاهتمام الكافي بإكساب الطلاب المعلمين مهارات استخدام التكنولوجيا، وتتسم أساليب التقويم في إعداد المعلم بالاعتماد على القياس، مع التركيز على الامتحانات النهائية دون الاهتمام الكافي بالتقويم التكويني (نصر،٢٠٠٢ أ:٩٨-١٠١).

وقد كشفت نتائج دراسة عبد الجليل، انخفاض أداء المعلمين في اختبار النمو المهني في الأبعاد التي تتعلق بالأهداف التعليمية، واستخدام الاختبارات التكوينية، واعتمادهم على التقويم النهائي(عبد الجليل،٢٠٠٢).

ويرى الطلاب المعلمين في مصر، أن الخبرات الميدانية كانت أكثر تأثيرا و إيجابية، في إكسابهم الكفاءات المهنية الضرورية من المقررات النظرية. وفي المقابل تشير نتائج دراسة محمود نصر أن ٤٣٪ من الطلاب المعلمين يرون أن التربية العملية تسهم بدرجة متوسطة في إكسابهم الكفاءات المهنية، وأن ٥٧٪ يرون أنها تساهم بدرجة ضعيفة في إكسابهم تلك الكفاءات(الصباغ، ١٩٨٩).

وكشفت دراسة فورلنج وآخرون ١٩٨٨ ، كذا جالوزو أن الطلاب المعلمون يرون أن برامج إعداد المعلم في المملكة المتحدة فعالة في تعليم بعض مهارات التدريس مثل التخطيط ، واختيار المواد التعليمية وتطويرها، وأنها اقل فعالية في تعليم المهارات التفاعلية للتدريس (Furlong et al, 1988) و (Galluzzo, 1995:555).

كذلك وجد نصر (١٩٩٦) أن ١٠٠% من الطلاب المعلمين يرون أن المقررات التربوية كان زمنها اقل من اللازم، وتحتاج إلى مزيد من التدريبات والتطبيقات، ويرون

أن المقررات التربوية ساهمت في تكوين المعلم، ولكن ليس كما يجب، وطالب المتعلمين بزيادة المدة الزمنية لمواد التمهين ، كذلك يرى الطلاب المعلمين أن الأسباب التي جعلتهم لا يستطيعون تطبيق ما تعلموه في مقرر طرق التدريس، أن هذه المادة تمثل مادةً نظرية، ولا تتاح لهم الفرصة للتدريب على تطبيق استراتيجيات التدريس داخل الكلية، مما يجعلهم فاقدي الثقة في إمكانية تطبيقها خلال الواقع الفعلي. واقترح الطلاب المعلمين كذلك ضرورة تقريب وجهات النظر بين هيئة التدريس ومشرفي التربية العملية، لإحداث التكامل بين النظرية والتطبيق، إلى جانب عقد دورات تدريبية للمشرفين، وتزويدهم بدليل خاص يكون مرشدا لهم يمكن من خلاله متابعة وتقويم وتوجيه الطلاب المعلمين لتنمية كفاءاتهم التدريسية.

وبالنظر إلى برامج إعداد المعلم في بعض الدول فيؤكد شوق وزميله سعيد، على أن أوروبا تعنى بتكامل برامج تربية المعلم، وتمهين تدريس مختلف المقررات، وفى كندا تهتم بإتاحة الفرصة للمعلم للمرور بخبرات شخصية متكاملة، في تعليمه وتعلمه، بينما تمنح اليابان والفلبين عناية أكبر للمهارات العملية، وإحداث التكامل بين النظرية والتطبيق، في حين تأخذ الصين بمبدأ التعلم المستمر، وتوجيه برامج إعداد المعلم نحو تأهيله ليكون مجددا قادرا على استخدام التخيل المبدع في مواجهة التحديات، كذلك تهتم بالاعتماد على النفس والدافعية الذاتية والعمل الجماعي، كما يضيف التربويون اتجاهات أخرى ترى ضرورة تزويد برامج تربية المعلم بها، ومنها القدرة على فتح خبرات عقلية بأسلوب مبدع، ومعايشة الغموض والتعقيد والتعارض، والانفتاح على الأساليب الجديدة وتقبلها، وتنمية القدرة على الحساسية للمواقف المختلفة، وكذا القدرة على المبادرة والإصرار (شوق و سعيد، ٢٠٠١).

كذلك ترى كوجك ضرورة الاهتمام بإدخال القضايا المعاصرة ضمن مختلف البرامج، حتى تصبح برامج عصرية تواكب وتساير المتغيرات السريعة، مثل التربية البيئية، التربية من أجل السلام، وتنمية الوعي القانوني والسياحي والتمييز ضد المرأة، وغيرها (كوجك، ١٩٩٨: ٧٤-٩٥).

ونظرا لأن المتطلبات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التدريس متغيرة ومتطورة وفقا للمتغيرات الحادثة في المجتمع وأساليب الحياة فيه، فان ذلك يتطلب ضرورة مراجعة لتلك المتطلبات وبرامج الإعداد، وتطويرها، بما يتواكب مع المستجدات في الواقع التعليمي والمجتمعي المحلى والعالمي.

اسئلة البحث:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة أسئلة البحث وتحديدها في التساؤلات الاتية:

١- ما هى الكفاءات المهنية العامة اللازمة للطلاب المعلمين في مختلف تخصصات كلية التربية الأساسية.

٢- ما هى الصورة لاستبانه تقويم برنامج إعداد المعلم في تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفاءات المهنية العامة.

٣- ما هى فعالية برنامج إعداد المعلم الحالي في تحقيق متطلبات الإعداد المهني للتخصصات المختلفة في ضوء الكفاءات من وجهة نظر الطلاب المعلمين.

٤- ما هى مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين وتطوير فعاليات برنامج إعداد المعلم في التخصصات المحددة في الدراسة.

اهداف الدراسة:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ ـ تحديد قائمة بالكفاءات المهنية اللازمة للطلاب المعلمين في مختلف تخصصات كلية التربية الأساسية.

٢ ـ إعداد استبانه لتقويم برنامج إعداد المعلم في ضوء قائمة الكفاءات المهنية المحددة في الدراسة.

٣ ـ الوقوف على فعالية برنامج إعداد المعلم في تحقيق متطلبات الإعداد المهني في ضوء الكفاءات المقترحة من وجهة نظر الطلاب المعلمين.

٤ ـ التعرف على مقترحات الطلاب المعلمين لتطوير برنامج إعداد المعلم في ضوء الكفاءات المحددة في الدراسة.

اهمية الدراسة:

يمكن أن تفيد نتائج الدراسة فيما يلي:

١- تعد محاولة لتحديد الكفاءات المهنية العامة للمعلم في مختلف التخصصات.

٢- تقديم أداة (استبانه) لتقييم برنامج إعداد المعلم في ضوء الكفاءات المهنية.

٣- قد تفيد نتائج تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات التربية الأساسية في تطوير برامج الإعداد في تلك التخصصات.

٤- التعرف على مقترحات الطلاب المعلمين التي يمكن أن تساهم في تطوير برنامج إعداد المعلم في تخصصاتهم باعتبارهم الفئة المستفيدة و الأكثر قدرة على تحديد

جوانب القوة والضعف به.. قد يؤدى إلى الأخذ ببعض منها في تطوير وتحسين فعاليات البرنامج القائم.

٥- قد يساعد الطلاب المعلمين في التعرف على الكفاءات المهنية الضرورية للمعلم، مما قد يدفعهم إلى السعي لاكتسابها ذاتيا وكذا قد يوجه القائمين على العملية التعليمية إلى التأكيد على اكتساب الطلاب المعلمين لتلك الكفاءات قبل ممارسة المهنة.

٦- قد يفتح المجال لتقويم برنامج إعداد المعلم من منطلقات متعددة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

١- تحديد قائمة بالمتطلبات المهنية اللازمة للطلاب المعلمين والتي يجب ممارستها خلال فترة التربية العملية للتخصصات المختلفة.

٢- الوقوف على فعالية البرنامج الحالي لإعداد المعلم في تحقيق متطلبات الإعداد المهني الواردة في الإستبانة المقترحة من وجهة نظر الطلاب المعلمين، دون التطرق لتحليل أو تقويم تلك البرامج.

٣- الاقتصار على الكفاءات المهنية دون التطرق إلى التخصصية ذات العلاقة بطبيعة المواد الدراسية المختلفة، أو الثقافية.

٤- الاقتصار على استجابات الطلاب المعلمين تبعا لمحاور وبنود الاستبانة، دون التطرق لملاحظة أدائهم التدريسي.

٥- الاقتصار على استجابات، وتوجهات الطلاب المعلمين في نهاية مرحلة الإعداد خلال مقرر حلقة البحث، دون غيرهم من الطلاب في مراحل سابقة.

مسلمات البحث:

من المسلمات التي قامت عليها الدراسة:

١- تحتاج المناهج والبرامج عامة على اى مستوى إلى عمليات تقويم وتطوير وفقا للمستجدات، على كل من المستويات التربوية والإنسانية والمجنسية والعالمية.

٢- من المهم إشراك الطلاب المعلمين في تقويم برنامج إعداد المعلم في ضوء ما عايشوه من خبرات.

مصطلحات الدراسة:

- *برنامج إعداد المعلم:*

يعرف برنامج إعداد المعلم بأنة مجموع الخبرات (المعرفية والمهارية والوجدانية) والخبرات المتنوعة التي توفرها كليات التربية لطلبتها من خلال المقررات التخصصية والتربوية ومقررات الثقافة العامة، وفعاليات الجانب التطبيقي، بما يمكنهم من القيام بالتدريس في مراحل التعليم العام (جامل، ٢٠٠٢، ط٢: ١٧٠)، ويعني الإعداد الثقافي بالخبرات التي تكسب المعلم ثقافة عامة في مختلف شؤون الحياة، أما الإعداد التخصصي فهي الخبرات التي يكتسبها في المجال الذي يعد لتدريسه، من استيعاب لمفاهيم وحقائق المواد وإدراك شامل بالتطورات المعاصرة فيها وتطبيقاتها الحياتية، بينما يرتبط الإعداد المهني بالخبرات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم والتي تساعد على فهم طبيعة المتعلم وخصائصه وأهم مشكلاته، كذلك معرفة نظريات التعلم وتطبيقاتها إلى جانب تحديد المتطلبات المتعلقة بالمجتمع وتحقيق أهدافه وحل مشكلاته وقيادة حركة التغيير فيه.

ومن الضروري تكامل جوانب الإعداد المختلفة، تحت مظلة المتطلبات المهنية لتربية المعلم، والعمل على تمهين تدريس مختلف المقررات خلال إعداده وأيضا في تدريبه، وأهم ما ينبغي أن يعنى به برنامج إعداد المعلم على وجه العموم مراعاة الاتجاهات الحديثة في عمليتي التعليم و التعلم، وتقنيات ارتياد المكتبة، ومهارات البحث التربوي، وغيرها (شوق و سعيد، ٢٠٠١ :١٨١).

ويعرف اللقانى والجمل برنامج إعداد المعلم القائم على الكفاءات competency based teacher education programe بأنة البرنامج الذي يتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات، تحدد لها الأهداف في ضوء الكفاءات التعليمية التي يجب على المعلم اكتسابها، والتي تساعده على أداء أدواره بفاعلية، ويقوم بالتدريس فيها مجموعة من المتخصصين في مجال إعداد المعلم، ويتم إعدادها في المراكز المتخصصة، أو كليات التربية، بالاشتراك مع السلطات التعليمية الأخرى المسئولة عن إعداد المعلم (اللقانى و الجمل، ١٩٩٩ :٥٠)، كما يتم تحديد المعايير التي تستخدم في تقويم مدى اكتسابة لها، وتجعله مسئولا عن اكتساب الكفاءات المحددة.

- *تعريف الكفاءات:*

تعرف الكفاءات من منطلقات متعددة، فيعرفها المفتى بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها الفرد لكي يصبح مؤهلا لأداء عمل معين بفاعلية (المفتى، ١٩٩٥: ٢٣٣)، ويرى طعيمه بأنها مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر العملية التعليمية لتحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية (طعيمة، ١٩٩٩: ٢٥)، بينما يرى جامل أن الكفاية هي مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات الأدائية بعد المرور في برنامج تعلم محدد، ينعكس

أثرة على الأداء والتحصيل المعرفي (جامل، ٢٠٠٢ :١٣)، ويربطها زيتــون بالقــدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوبة بأقل الامكانات، كما تعنى النـسبة بين المخرجات إلى المدخلات (زيتون،٢٠٠٤ :٥٢).

ويرى وهبى أن مدى كفاءة المعلم في القيام بالعمل المدرسي يعتمد على عدد من الكفاءات التي يمتلكها هذا المعلم لكي يصبح مؤهلا للتدريس (وهبــى، ٢٠٠٢: ٧٥٧)، وتشير الفتلاوى إلىالكفاية في علاقتها بإنجاز النتائج المرغوبة، وتــرى أنهــا القــدرة المتكاملة، لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية (الفتلاوى، ٢٠٠٣: ٢٨-٢٩). وتعرف ياركندى الكفاءات التربوية بأنهــا مجموعــة المعلومــات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن تتوافر عند كافة معلمي المواد الدراسية المختلفــة (ياركندى، ١٩٩٣، عدد ٢٠ :٦١).

وهناك توجة عالمي لتحويل النظريات والأسس والمبادىء العلمية إلى كفــاءات تعليمية مهنية يظهر اثرها فى اداء المتعلم (نصر ،٢٠٠٢ أ: ٩٥).

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف الكفاءات المهنية بأنها قدرات يتم التعبير عنها في عبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام معرفية، مهارية، وجدانية، تكــون الأداء النهــائي المتوقع إنجازه من الطالب المعلم بعد مروره ببرنــامج الإعــداد، ويمكــن تقويمهــا وملاحظتها بالوسائل المختلفة.

منهج الدراسة:

- استندت الدراسة: إلى المنهج الوصفى المسحى.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من عدد (٢١٧) طالبة معلمة في تخصصات عدة بكلية التربية الأساسية (الاقتصاد المنزلي، تكنولوجيا التعليم، التربية موسيقية، اللغة الإنجليزية، التربية الفنية، اللغة العربية، الرياضيات، رياض الأطفال، العلوم)، وتم الاعتماد على آرائهم في تقويم برنامج إعداد المعلم، كل في تخصصه، وذلك خلال مقرر حلقة البحث، وقد روعي تطبيق الاستبانة المقترحة، قرب نهاية فترة التخرج (ديسمبر ٢٠٠٥)، لضمان مرورهم بمختلف الخبرات اللازمة لإعداد المعلم وكذا ممارستهم للتربية العملية واختبار قدراتهم الحقيقية خلالها، وإدراكهم للمهارات التي يمكنهم القيام بها، وجوانب القصور في أدائهم، وكذا إدراكهم العلاقة بينها وبين برنامج إعداد المعلم، بحيث يستطيعوا تحديد جوانب القوة والضعف به وتقديم مقترحاتهم لإمكانية تحسينة وتطويره في المستقبل، وبالتالي أصبح عدد أفراد العينة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١) يوضح مجموع أفراد العينة، وعدد الطلاب المعلمين في كل تخصص.

التخصص	العدد	التخصص	العدد
الاقتصاد المنزلى	٣٤	اللغة العربية	٣١
تكنولوجيا التعليم	٢١	الرياضيات	٢٧
التربية الموسيقية	١٢	رياض الأطفال	٣٣
اللغة الانجليزيه	١١	العلوم	٢٩
التربية الفنيه	١٩	المجموع	٢١٧

اداة البحث:

تنوعت أدوات وأساليب تقييم الكفاءات لتشمل الاختبارات، والمقابلات، وتقديرات التلاميذ للمعلم، وبطاقات أو قوائم الملاحظة، والتقويم الذاتي، والاستبانات (Turner & Chift, 1988: 12-15)،واختبارات المعلم القومية (عبد العزيز، ١٩٩٠: ١٨٧٩-١٩١٩)، وغير ذلك.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة كوسيلة مناسبة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من قسمين: يتضمن الأول أربع محاور رئيسية للكفاءات المهنية، ويشمل كل محور منها عددا من البنود تحدد في مجملها الكفاءات المهنية المرتبطة بكل منها، وقد بلغ اجمالى عدد البنود (٧٢ بندا)، ويتم التقويم وفقا لمعيار ثلاثي (بدرجة كبيرة – متوسطة – ضعيفة)، ويرتبط القسم الثاني بتقديم الطلاب المعلمين، ما يرون من مقترحات وحلول لجوانب القصور في برنامج الإعداد في تخصصاتهم، لكل محور على حده.

صدق الاستبانة:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس للتخصصات المختلفة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وكلية التربية جامعة حلوان، وكلية التربية النوعية بجامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية، إلى جانب مجموعة من القائمين على الإشراف على التربية العملية بكلية التربية الأساسية، وذلك للوقوف على مدى شمولية الاستبانة للكفاءات المهنية العامة الضرورية للتخصصات الختلفه، وكذا الفرعية المندرجة ضمن كل منها، وقد تم تعديل كل منها وفقا لأراء ومقترحات السادة المتخصصين.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق إعادة التطبيق بعد فترة لا تقل عـن خمـسة عشر يوما على عينة قوامها (٩) من الطالبات المعلمات، في تخصصات منوعـة، وبلـغ معامل الثبات ٧٨, وهذا يشير إلى درجة مناسبة يمكن الاعتماد عليها في تقيـيم برنـامج إعداد المعلم من جانب الطلاب المعلمين .

نتائج الدراسة:

أولا: للإجابة على السؤال الأول في الدراسة والذي ينص على:

ما الكفاءات المهنية العامة اللازمة للطلاب المعلمين فـي تخصـصات التربيـة الأساسية ؟

يوضح ملحق رقم (١) قائمة بتلك الكفاءات، والتي تم تحديدها وفق إجراءات البحث .

ثانيا : للإجابة على السؤال الثاني في الدراسة والذي ينص على:

ما صورة استبانة لتقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربيـة الأساسية في ضوء الكفاءات المهنية ؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم إعداد الاستبانة المحددة في الدراسـة والموضـح خطوات إعدادها ضمن أداة البحث، ويوضح ملحق (٢) صورة لتلك الاستبانة .

ثالثا: للإجابة على السؤال الثالث في الدراسة والذي ينص على:

ما فعالية برنامج إعداد المعلم الحالي فـي تحقيـق متطلبـات الإعـداد المهنـي للتخصصات المختلفة في ضوء الكفاءات المحددة، من وجهة نظر الطلاب المعلمين؟

فقد تم حساب المتوسط العام للنسبة المئوية لفعالية برنامج إعداد المعلم، في تحقيـق الكفاءات المهنية المحددة في الاستبانة من وجهـة نظـر الطـلاب المعلمـين، لمختلـف تخصصات الدراسة، ولكل تخصص على حدة، وكذا تم حساب متوسط النسبة المئوية لكل محور بشكل عام ولكل تخصص على حدة .... وفيما يلي عرضا لذلك.

جدول (٢)

يوضح المتوسط العام للنسب المئوية لتقيوم الطلاب المعلمون لبرنامج إعداد المعلم في التخصصات المحددة في ضوء الكفاءات المهنية لمختلف محاور الاستبانة.

	متوسط النسب المؤية (٪)		
	ك	م	ض
الاقتصاد المنزلى	٦١,٥	٢٣,٨	١٤,٩
تكنولوجيا التعليم	٥١،٣	٣٩,٣	٩,٣
تربية موسيقية	٦١,٦	٢٩,٣	٩,١
لغة انجليزية	٣٩	٣٦,٨	٢٤,٢
تربية فنية	٤٢	٤١,٢	١٦,٨
لغة عربية	٣٩,٨	٣٥,٥	٢٤,٦
رياضيات	٤٥	٤٠,٣	١٤,٧
رياض أطفال	٤٤,١	٤٠,٩	١٥
علوم	٣٩,٤	٣٦,٢	٢٤,٥
المتوسـط العـام لجميـع التخصصات والمواد	٤٧,١	٣٥,٩	١٧

- تشير الحروف في الجدول إلى ما يلي : ك: بدرجة كبيرة، م: بدرجة متوسطة، ض: بدرجة ضعيفة.
- بلغ المتوسط العام للنسبة المئوية لمساهمة برنامج إعداد المعلم لمختلف التخصصات ٤٧,١٪ بدرجة كبيرة، ٣٥,٩ ٪ بدرجة متوسطة، ١٧ ٪ بدرجة ضعيفة.

يتضح من الجدول انخفاض متوسط النسبة المئوية لدور مناهج إعداد المعلم في مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفاءات المهنية العامة لمختلف التخصصات، ولمختلف محاور الاستبانة، من وجهة نظرهم، حيث جاء أعلاها للتربية الموسيقية ٦١,٦٪ ، ثم الاقتصاد المنزلي، ٦١,٥ ٪ بدرجة كبيرة، يلي ذلك متخصصي تكنولوجيا التعليم، ثم الرياضيات وكان اقلها لمتخصصي اللغة الإنجليزية ، إذ كان ٣٩٪ .

واتفقت نتائج الدراسة مع كل من الجسار و كذلك حميدوش في أن المعلمين الخريجين بحاجة ماسة إلى العديد من الكفاءات المهنية بكلية التربية، من وجهة نظرهم، ويرون أن برنامج الإعداد قد فشل في تزويدهم بها، وأوضحا أن أكثر جوانب القصور تتمحور حول الأهداف، وطرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، والمهارات المرتبطة بها (El-Jassar, 1991) و (حميدوش, ١٩٩٦).

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج مساهمة برنامج إعداد المعلم في مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفاءات المهنية اللازمة، تبعا لكل من محاور الدراسة في التخصصات المختلفة.

❖ المحور الأول: (تخطيط الدرس).

جدول (٣)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في إكسابهم الكفاءات اللازمة لتخطيط الدروس في التخصصات المحددة في الدراسة.

	متوسط النسب المئوية (٪)		
	ك	م	ض
الاقتصاد المنزلى	٧٢,٣	١٨,٦	٩,١
تكنولوجيا التعليم	٥٢,٤	٣٧,٧	٩,٩
تربية موسيقية	٦١,١	٣٠,٦	٨,٣
لغة انجليزية	٤٠,٩	٤٢,٤	١٦,٧
تربية فنية	٥٣,١	٣٨,٦	٨,٣
لغة عربية	٣٧,٩	٣٣,٩	٢٨,٢
رياضيات	٤٧,٢	٤٥,٤	٧,٤
رياض أطفال	٤٤,٢	٤٤,٤	١١,١
علوم	٣٩,٧	٣٢,٨	٢٧,٥
المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد	٤٩,٩	٣٦	١٤,١

يشير متوسط نتائج تقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم عامة للتخصصات المختلفة في إكسابهم كفاءات تخطيط الدروس كانت ٤٩,٩٪ بدرجة كبيرة، ٣٦٪ متوسطة، ١٤,١٪ ضعيفة.

ويلاحظ من الجدول السابق أن أعلى النسب كانت، لمساهمة برنامج الاقتصاد المنزلي، إذ بلغ متوسط النسبة المئوية ٧٢,٣٪ تبعا لمتوسط بنود هذا المحور، بدرجة كبيرة يليها التربية الموسيقية ٦١,١٪، ثم التربية الفنية ٥٣,١٪ فتكنولوجيا التعليم ٥٢,٤٪، وكانت أقلها لبرنامج اللغة العربية إذ بلغت ٣٧,٩٪.

وتتضح من النتائج أن تقييم الطلاب المعلمين لبنود هذا المحور كانت اقل من المستوى المستهدف فيما يرتبط بإكسابهم كفاءات تخطيط الدروس، حيث يأتي التخطيط للعملية التعليمية في صدارة الكفاءات المهنية التي يجب أن يتمكن المعلم من إتقانها، على مختلف التخصصات، باعتبارها الموجة الاساسى لسير العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها، كذلك فان التخطيط يجنب المعلم التعرض لأخطاء اثناء العملية التعليمية (حميدة و اخرون، ٢٠٠٠: ٦٠). وتتفق تلك النتائج مع دراسات كل من (عبد الجليل، ٢٠٠٢) و (El-Jassar, 1991) و (نصر، ٢٠٠٢ب) حيث أشاروا إلى انخفاض أداء المعلمين في تخطيط الدروس، خاصة تحديد وصياغة الأهداف التعليمية.

وقد أفاد العديد من الطلاب المعلمين أن إعداد خطط توزيع المنهج من مهام الموجهين والمعلمين وذوى الخبرة، غير انه من الأجدى تدريبهم على ذلك خلال مرحلة الإعداد، للمشاركة بفاعلية واقتناع عند قيامهم بالتخطيط التدريسي.

❖ *المحور الثاني : تنفيذ الدرس :*

أولا: (التهيئة):

جدول (٤)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات الضرورية لتهيئة الدروس.

	متوسط النسب المؤية (٪)		
	ك	م	ض
الاقتصاد المنزلى	٨٢,٤	٨,٩	٨,٩
تكنولوجيا التعليم	٣٤,٥	٥٦	٩,٥
تربية موسيقية	٥٨,٤	٣٣,٣	٨,٣
لغة انجليزية	٤٠,٩	٣٤,١	٢٥
تربية فنية	٢٦,٣	٣٨,٢	٣٥,٥
لغة عربية	٣٦,٣	٥٠,٨	١٢,٩
رياضيات	٤٦,٣	٣٦,١	١٧,٦
رياض أطفال	٤٠,٩	٤٢,٤	١٦,٧
علوم	٣٥,٣	٣٥,٣	٢٩,٤
المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد	٤٤,٦	٣٧,٢	١٨,٢

تشير متوسط نتائج تقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم عامة في مختلف التخصصات في مساعدتهم على اكتساب كفاءات تهيئة الدروس، كانت ٤٤,٦٪ بدرجة كبيرة، ٣٧,٢٪ بدرجة متوسطة، ١٨,٢٪ بدرجة ضعيفة، وكانت أعلى النسب لمساهمة برنامج الاقتصاد المنزلى إذ بلغ متوسط النسبة المئوية لبنود هذا المحور ٨٢,٤٪، بدرجة كبيرة، يلي ذلك التربية الموسيقية ٥٨,٤٪ ثم الرياضيات ٤٦,٣٪، وكانت اقلها لبرنامج التربية الفنية ٢٦,٣٪.

جاءت النتائج اقل من المستوى المتوقع لما لتلك الكفاية من أهمية بالغة، إذ تعمل التهيئة الجيدة على تنمية قدرا من الاهتمام والدافعية لدى المتعلمين للمشاركة الفاعلة والايجابية في مختلف أنشطة الدرس، والتي تجعلهم أكثر حيوية ونشاطا، واهتماما، وأكثر

قدرة على توجيه التساؤلات، وتوفيراً لاستمرارية التعلم خلال مختلف مراحل الدرس (حميدة و آخرون، ٢٠٠٠: ١٢١-١٢٢).

ثانيا : المادة العلمية:

جدول (٥)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب كفاءات التمكن من المادة العلمية.

	متوسط النسب المؤية (٪)		
	ك	م	ض
الاقتصاد المنزلى	٦٧,١	٢٠,٣	١٢,٦
تكنولوجيا التعليم	٥٥,٧	٣٧,١	٧,٢
تربية موسيقية	٤٨,٣	٤١,٧	١٠
لغة انجليزية	٤٠	٢٥,٥	٣٤,٥
تربية فنية	٤٦,٨	٣٧,٩	١٥,٣
لغة عربية	٥٢	٣٠,٦	١٧,٤
رياضيات	٥٦,٣	٣٣	١٠,٧
رياض أطفال	٥٣	٣٤,٥	١٢,٥
علوم	٤٥,٢	٣٩	١٥,٨
المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد	٥١,٦	٣٣,٣	١٥,١

تشير النتائج إلى أن متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لمساهمة برنامج إعداد المعلم عامة، لمختلف التخصصات، في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات التي تمكنهم من المادة العلمية التي يقومون بتدريسها، كانت ٥١,٦٪ بدرجة كبيرة، ٣٣,٣٪ بدرجة متوسطة، ١٥,١٪ بدرجة ضعيفة. وكانت أعلى النسب من نصيب برنامج الاقتصاد المنزلي٦٧,١٪ بدرجة كبيرة، يليها برنامج الرياضيات ٥٦,٣٪، ثم التكنولوجيا التعليم ٥٥,٧٪، فاللغة العربية ٥٢٪، وكانت اقلها لتخصص اللغة الإنجليزية إذ بلغت ٤٠٪.

وبرغم الارتفاع النسبي للمتوسط العام للنسبة المئوية لبنود هذا المحور الفرعي، إلا أنها اقل من المستوى المطلوب والمتوقع، لما لتمكن المعلم من المادة العلمية، من أهمية بالغة وتأثير كبير في أداء المعلم، المرتبط بمختلف الكفاءات المهنية.

وما من خلاف على ضرورة أن يكون المعلم مرجع في تخصصه متفهما لأساسيات ومفاهم وحقائق مادته، مع الاهتمام باستمرارية الاستزادة من المستحدث، إلى جانب الحرص على توظيفها، والاستفادة منها، في تحسين التعامل مع المواقف الحياتية، وحل مشكلاتها. ويشير جروان إلى أن المعرفة ضرورية، ولكنها متطورة ومتجددة مما يتطلب ضرورة توظيف مهارات التفكير من خلالها (جروان، ١٩٩٩: ١٦) لذلك يجب على المعلم مساعدة المتعلمين على تحليل المعلومات، ومعرفة العلاقات بينها، وتشجيعهم على تقديم أفكار متجددة، يمكن تطبيقها في المواقف الحياتية (وهبة و ابو سنة، ١٩٩٦: ٢٨٧)، مع التأكيد على ضرورة استخدام اللغة العربية الميسرة، من جانب القائمين على برنامج إعداد المعلم، وتشجيع الطلاب المعلمين على ذلك (جروان، ١٩٩٩: ١٦).

ثالثا : طرق التدريس :

جدول (٦)

يوضح متوسط النسبة المئوية لتقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب كفاءات استخدام طرق التدريس و الأنشطة التعليمية.

	متوسط النسب المؤية (٪)		
	ك	م	ض
الاقتصاد المنزلى	٦٦,٢	٢٣,٧	١٠,١
تكنولوجيا التعليم	٦٠,٩	٣٣,٣	٥,٨
تربية موسيقية	٥٧,١	٣٤٠٥	٨,٤
لغة انجليزية	٢١,٤	٤٥,٥	٣٣,١
تربية فنية	٤٩,٢	٣٣,٥	١٧,٣
لغة عربية	٤٣,٣	٣٧,٨	١٨,٩
رياضيات	٥٠,٣	٤٠,٧	٩
رياض أطفال	٤٠	٤٣,٥	١٦,٥
علوم	٤٢,٩	٤٠,٤	١٦,٧
المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد	٤٨	٣٧	١٥,١

تشير نتائج تقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم بصورة عامة في مختلف التخصصات المحددة في الدراسة أن البرنامج يساهم بنسبة ٤٨٪ بدرجة كبيرة في إكسابهم الكفاءات الخاصة بتمكينهم من استخدام طرق التدريس والأنشطة التعليمية، ٣٧٪ بدرجة متوسطة، ١٥,١٪ بدرجة ضعيفة .

ويلاحظ من الجدول أن أعلى النسب كانت من نصيب برنامج الاقتصاد المنزلي حيث بلغت ٦٦,٢٪ بدرجة كبيرة، يليها التكنولوجيا ٦٠,٩٪، ثم التربية الموسيقية ٥٧,١٪ فالرياضيات ٥٠,٣٪، وكانت اقلها لبرنامج اللغة الإنجليزية إذ بلغ ٢١,٤٪.

وتتضح من النتائج انخفاض معدل تقييم الطلاب المعلمين لفعالية برنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات المرتبطة باستخدام طرق واستراتيجيات التدريس، والأنشطة التعليمية، والتي يجب أن يتمكن منها جميع المعلمين على مختلف تخصصاتهم إذ تعد صلب عملية التدريس، وقد يرجع ذلك إلى اعتماد طرق التدريس خلال مرحلة الإعداد على الجوانب النظرية، دون الاهتمام الكافي بتطبيقاتها واستخدامها في الواقع التدريسى من جانب القائمين على برنامج إعداد المعلم، بجوانبه المختلفة، أو تدريب الطلاب المعلمين على مهارات استخدامها.

وتتفق مع نتائج (نصر١٩٩٦) و (نصر، ٢٠٠٢أ : ٩٨-١٠١) و (Shen, 1994: 16-19) و (حميدوش، ١٩٩٦) إذ أوضحوا أن الطلاب المعلمين يرون أن الاعتماد على الأساليب النظرية خلال مقرر طرق التدريس، تجعلهم فاقدي الثقة في إمكانية تطبيقها خلال الواقع الفعلي لعملية التدريس، كذلك أشار نصر إلى أن برامج إعداد المعلم تتسم بالقصور في استخدام الأنشطة التربوية، والنظر إليها على أنها محدودة الفعالية، ومضيعة للوقت، واعتبارها أنشطة ترفيهية، وبالتالي لا يجيدون تطبيق الأفكار النظرية أثناء قيامهم بالتدريس، خلال التربية العملية، إلى جانب قصور التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس بكلية الإعداد ومشرفي المدارس، مما يؤدى إلى قصور في التعرف على المشكلات الواقعية عن كثب، وبالتالي لا تؤخذ في الاعتبار خلال برنامج الإعداد.

كذلك يؤكد (إبراهيم، ٢٠٠٠: ٤٠٦) أن المعلم المتمكن من مادته يشجع المتعلمين دوما على القيام بالأنشطة التعليمية غير النمطية، كما أنة يتيح الفرص المناسبة لممارستها، سواء كان ذلك داخل الصف أم خارجه .

ويؤكد شوق أن أهم ما يجب أن يعنى به برنامج إعداد المعلم، على وجه العموم الاتجاهات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، مثل التعلم الذاتي والمستمر، والفردي والجمعي، وتقنيات ارتياد المكتبة، وحل المشكلات، ومهارات البحث التربوي، وغيرها (شوق، ٢٠٠١: ١٨١)، حيث أصبح من المسلمات أن التعلم يكون جيدا إذا كان المتعلم ايجابيا، فعالا، نشطا (راشد،٢٠٠٣: ٣٣)، غير أن إحدى الدراسات أوضحت وجود فروق دالة في توجهات المعلمين نحو استخدام أنشطة تعليمية محددة، ترجع إلى متغير المادة الدراسية فمعلمي الرياضيات والعلوم كانوا أكثر توجها لاستخدام أنشطة التفكير، من معلمي اللغات (حبيب، ٢٠٠٣: ٤٦٩- ٤٧٠) ورغم ذلك فان جميع المواد تحتاج إلى استخدام استراتيجيات تدريس وأنشطة تعليمية، تضمن أفضل علاقة بين عقل المتعلم، وحقائق البناء العلمي والمعرفي للمواد المختلفة (مكروم،١٩٩٩: ٨٧٥-٨٧٦).

ومن الثابت علميا أن المعلم يتأثر في تدريسه بنفس الطريقة التي تعلم بها، ويميل إلى تطبيق نفس الأسلوب عند قيامة بالتدريس، وتنمو لدية الاتجاهات الايجابية نحو استخدامه (الطوبجى، ١٩٩٠: ١٨٣٩).

رابعا : اختيار و استخدام التقنيات التربوية و الوسائل التعليمية .

جدول (٧)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب كفاءات اختيار واستخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.

	متوسط النسب المؤية (٪)		
	ك	م	ض
الاقتصاد المنزلى	٣٣,٥	٣٨,٨	٢٧,٦
تكنولوجيا التعليم	٥٩	٢٨,٦	١٢,٤
تربية موسيقية	٧٦,٧	١٦,٧	٦,٦
لغة انجليزية	٥٠,٩	٤١,٨	٧,٣
تربية فنية	٤٣,٢	٤٩,٥	٧,٤
لغة عربية	٣٢,٩	٤٧,٧	١٩,٤
رياضيات	٤٢,٢	٤٧,٤	١٠,٤
رياض أطفال	٥٠,٩	٣٥,٨	٤٨,٣
علوم	٣٢,٤	٣٢,٤	١٩,٣
المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد	٤٦,٨	٣٧,٦	١٧,٦

تشير نتائج تقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم عامة لمختلف التخصصات المحددة، أن البرنامج، يساهم بنسبة ٤٦,٨٪ بدرجة كبيرة، ٣٧,٦٪ بدرجة متوسطة،

١٧,٦٪ بدرجة ضعيفة، في مساعدتهم على اكتساب الكفـاءات الخاصـة بتمكيـنهم مـن اختيار، وتنفيذ، واستخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.

ويلاحظ من الجدول أن أعلى النسب المئوية كانت من نـصيب برنـامج التربيـة الموسيقية، إذ بلغت ٧٦,٧٪ بدرجة كبيرة، يليهـا تكنولوجيـا التعلـيم ٥٩٪، ثـم اللغـة الإنجليزية، ورياض الأطفال ٥٠,٩٪، وكانت أقلها لمتخصصي اللغـة العربيـة فكانـت ٣٢,٩٪.

تتضح من النتائج انخفاض معدل تقويم الطلاب المعلمين لفعاليـة برنـامج إعـداد المعلم في إكسابهم كفاءات اختيار وتنفيذ واستخدام التقنيات والوسائل التعليمية، التي أثبتت العديد من الدراسات فعاليتها في العملية التعليمية. ويتفق نصر في أن برنامج إعداد المعلم لا يتيح القدر الكافي من الاهتمام، لمساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب مهارات اختيار وانتاج واستخدام التكنولوجيا (نصر ، ٢٠٠٢ أ: ٩٨) .

كذلك وجد السر قصور في استخدام الدروس المعلمية للتدريب على تصميم و انتاج الوسائل التعليمية (السر, ٢٠٠١: ٤٩٤).

خامسا: التطبيقات و الأداءات العملية:

جدول (٨)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب كفاءات القيام بالتطبيقات العملية وتدريب التلاميذ على أدائها.

	متوسط النسب المؤية (٪)		
	ك	م	ض
الاقتصاد المنزلى	٨٣,٣	١٢,٧	٤
تكنولوجيا التعليم	٦٠,٣	٣٤,١	٥,٦
تربية موسيقية	٦٦,٧	٢٢,٢	١١,١
لغة انجليزية	٢٥,٨	٤٧	٢٧,٣
تربية فنية	٤٣,٩	٤٣,٩	١٢,٣
لغة عربية	٥١,٦	٢٤,٧	٢٣,٧
رياضيات	٣٧,٧	٤٢,٦	١٩,٨
رياض أطفال	٣٨,٤	٤٥,٥	١٦,٢
علوم	٣٦,٢	٣٦,٨	٢٧
المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد	٤٩,٣	٣٤,٤	١٦,٣

تشير نتائج تقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم عامة، لمختلف تخصصات الدراسة، أن البرنامج يساهم بنسبة ٤٩,٣٪ بدرجة كبيرة، ٣٤,٤٪ بدرجة متوسطة، ١٦,٣٪ بدرجة ضعيفة، في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات الخاصة بتمكينهم من القيام بالأداءات والتطبيقات العملية، ويلاحظ من الجدول أن أعلى النسب، كانت من نصيب

برنامج الاقتصاد المنزلي إذ كانت ٨٣,٣٪، ثم التربية الموسيقية ٦٦,٧٪، فتكنولوجيا التعليم ٦٠,٣٪، ثم اللغة العربية ٥١,٦٪، وكانت أقلها لبرنامج إعداد المعلم في اللغة الإنجليزية إذ كانت ٢٥,٨٪ بدرجة كبيرة.

وقد يرجع ارتفاع معدل النسب المئوية لبعض التخصصات، دون غيرها، مثل الاقتصاد المنزلي، والتربية الموسيقية والتكنولوجيا التعليم، إلى طبيعة تلك المواد التي تعتمد بشكل كبير في عمليات التدريس على التطبيقات والآداءات العملية، إلا أن المتوسط العام يشير إلى قصور شديد في اكتساب كفايات هذا المحور.

ويرى نصر أن طرق التدريس المستخدمة ضمن برامج إعداد المعلم نادرا ما تستخدم أساليب التجريب العملي، أو العروض العملية، مما يؤدى إلى قصور في إكساب الطلاب المعلمين تلك المهارات (نصر ، ٢٠٠٢أ : ٩٨) و (السر، ٤٩٤:٢٠٠١) ، وذلك رغم التوجهات المتكررة بضرورة الاتجاه إلى الأساليب التي تقوم على الأداء والتجريب، والتقليل قدر الإمكان من الأساليب التقليدية، التي تحد من تنمية القدرات العقلية، وتنمى السلبية والتبعية لدى المتعلمين.

سادسا: إدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والإنساني:

جدول (٩)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم فى مساعدتهم على اكتساب الكفاءات اللازمة لإدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والانسانى.

	متوسط النسب المؤية (٪)		
	ك	م	ض
الاقتصاد المنزلى	٦٢,٩	٢٧,٦	٩,٤
تكنولوجيا التعليم	٤٩,٥	٣٩	١١,٤
تربية موسيقية	٦٥	٢١,٧	١٣,٣
لغة انجليزية	٣٨,٢	٤٠,٩	٢٠,٩
تربية فنية	٤١,٦	٤٥,٣	١٣,١
لغة عربية	٤٩	٢٧,٤	٢٣,٥
رياضيات	٤٥,٦	٤٨,٥	٥,٩
رياض أطفال	٤٦,٤	٣٨,٥	١٥,٢
علوم	٢٨,٣	٣٩,٣	٣٢,٤
المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد	٤٧,٤	٣٦,٤	١٦,٢

تشير نتائج تقييم الطلاب المعلمين عامة، لمختلف التخصصات المحددة في الدراسة أن برنامج إعداد المعلم يساهم بنسبة ٤٧,٤٪ بدرجة كبيرة، ٣٦,٤٪ بدرجة متوسطة،

١٦,٢٪ بدرجة ضعيفة، في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات الخاصة بتمكينهم من إدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والانسانى. ويلاحظ من الجدول أن أعلى النسب المئوية كانت من نصيب برنامج التربية الموسيقية ٦٥٪، ثم الاقتصاد المنزلي ٦٢,٩٪، يليه تكنولوجيا التعليم واللغة العربية ٤٩٪ وكانت اقلها لبرنامج العلوم إذ بلغت ٢٨,٣٪.

وقد يرجع انخفاض معدل مساهمة برنامج إعداد المعلم في إكساب الطلاب المعلمين مهارات إدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والانسانى، إلى الاعتماد على الأساليب التقليدية في التدريس، إلى جانب الاهتمام بتوفير الهدوء بالدرجة الأولى. ويتفق عبد الجليل أن أكثر المهارات توافرا، لدى معلمي التعليم الصناعي كانت توفير الهدوء في الصف، وكانت أقلها لتقبل أخطاء الطلاب واستخدامها كنقطة انطلاق للتفاعل، وذلك من خلال استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين (عبد الجليل، ٢٠٠٢).

ويؤكد مكروم على ضرورة تطوير نمط الاتصال في المواقف التعليمية، بحيث تفتح قنوات للحوار مع الحرص على تقدير حرية المتعلمين، واحترام شخصياتهم والثقة بهم وبقدراتهم، بحيث تسمح بتهيئة المناخ لنمو الإمكانات الداخلية إلى أقصى درجة ممكنة (مكروم، ١٩٩٩ : ٨٧٥-٨٧٦). كذلك يجب أن تهتم الإدارة الصفية بتوفير بيئة تعليمية مناسبة تعمل على تحقيق الأهداف، وتعزيز تعاون التلاميذ ومشاركتهم، وتنمية وتدعيم الحماس للتعلم، وأيضا تأكيد مفهوم ايجابي عن الذات، إلى جانب التعامل الجيد مع المشكلات التعليمية والسلوكية (الفتلاوى، ٢٠٠٣، ط١ : ٣٧-٤١).

❖ المحور الثالث: التقويم:

جدول (١٠)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب كفاءات تقويم التعلم.

	متوسط النسب المؤية (٪)		
	ك	م	ض
الاقتصاد المنزلي	٣٩,٤	٢٩,٤	٣١,٢
تكنولوجيا التعليم	٣٧,١	٤٧,٦	١٥,٢
تربية موسيقية	٦٠	٣٠	١٠
لغة انجليزية	٣٨,٢	٢٣,٦	٣٨,٢
تربية فنية	٣١,٦	٤٧,٤	٢١
لغة عربية	٢٣,٩	٣٣,٥	٤٢,٦
رياضيات	٤٢,٩	٢٨,٩	٢٨,٢
رياض أطفال	٣٨,٨	٣٩,٤	٢١,٨
علوم	٣٥,٩	٣١	٣٣,١
المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد	٣٨,٦	٣٤,٥	٢٦,٨

تشير نتائج تقييم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم عامة لمختلف التخصصات أن البرنامج يساهم بنسبة ٣٨,٦٪ بدرجة كبيرة، ٣٤,٥٪ بدرجة متوسطة، ٢٦,٨٪ بدرجة

ضعيفة، في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات الخاصة بتمكينهم من تقييم دروسهم بأسلوب علمي سليم و كانت أعلى النسب كانت لمساهمة برنامج التربيـــة الموسـيقية ٦٠٪، ثـم الرياضيات ٤٢,٩٪ فالاقتصاد المنزلي ٣٩,٤٪، وأقلها لبرنامج اللغة العربيـــة إذ بلغـت ٢٣,٩٪.

وتدل النتائج على انخفاض كبير في معدل مساهمة برنامج إعداد المعلم في مختلف التخصصات، في مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفاءات اللازمة لتقييم الـتعلم، من وجهة نظرهم.

وتتفق النتائج مع دراسة عبد الجليل التي أوضحت انخفاض كفاءات المعلمين فـي تقييم الدروس، وكذا قصور في استخدامهم للاختبارات التكوينية (عبـد الجليـل، ٢٠٠٢)، كذلك يرى نصر إن برامج إعداد المعلم لا تعمل على تمكين المعلمين من ربط ما يتخذون من أهداف، وما يتحقق من مخرجات (نصر، ٢٠٠٢أ : ٩٨) ويتجاوز مكروم مجرد تمكن المعلم لمهارات إعداد واستخدام وسائل التقويم إلى التأكيد على ضرورة إعادة النظر، فـي معايير التقويم عن طريق، ابتكار أساليب مستحدثة، لهذا الغرض، بهدف إعادة الثقة بـين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية (مكروم، ١٩٩٩ : ٨٧٥-٨٧٦).

❖ المحور الرابع: كفاءات إنهاء الدروس:

جدول (١١)

يوضح متوسط النسب المئوية لتقويم الطلاب المعلمين لبرنامج إعداد المعلم في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات اللازمة لإنهاء الدروس.

	متوسط النسب المؤية (٪)		
	ك	م	ض
الاقتصاد المنزلى	٤٤,٦	٣٤,٣	٢١,١
تكنولوجيا التعليم	٥٢,٤	٤٠,٥	٧,١
تربية موسيقية	٦١,١	٣٣,٣	٥,٦
لغة انجليزية	٥٤,٥	٣٠,٣	١٥,٢
تربية فنية	٤٢,١	٣٦,٨	٢١,١
لغة عربية	٣١,٧	٣٣,٣	٣٥
رياضيات	٣٦,٤	٤٠,١	٢٣,٥
رياض أطفال	٤٤,٤	٤٤,٤	١١,٢
علوم	٤٢,٥	٣٨,٥	١٩
المتوسط العام لجميع التخصصات والمواد	٤٥,٥	٣٦,٨	١٧,٦

تشير نتائج تقييم الطلاب المعلمين أن برنامج إعداد المعلم عامة، في مختلف التخصصات يساهم بنسبة٤٥,٥٪ بدرجة كبيرة، ٣٦,٨٪ بدرجة متوسطة، ١٧,٦٪ بدرجة ضعيفة، في مساعدتهم على اكتساب الكفاءات اللازمة لإنهاء الدروس من وجهة نظرهم، وكانت أعلى النسب من نصيب برنامج التربية الموسيقية ٦١,١٪ بدرجة كبيرة، ثم

التكنولوجيا ٥٢,٤٪، فالاقتصاد المنزلي ٤٤,٦٪، وكانت أقلها لبرنامج اللغة العربية، إذ بلغ ٣١,٧٪.

وتدل النتائج على انخفاض معدل مساهمة برامج الإعداد، في مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفاءات اللازمة لإنهاء الدروس، وتتفق مع نتائج دراسة عبد الجليل التي أوضحت انخفاض كفاءات المعلمين في إنهاء الدروس وتحديد الواجبات المرتبطة بها (عبد الجليل، ٢٠٠٢).

للإجابة على السؤال الرابع في الدراسة والذي ينص على:

ما مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين و تطوير فعاليات برنامج إعداد المعلم في التخصصات المحددة. وللإجابة على هذا السؤال تم تفريغ البيانات المرتبطة باقتراحات الطلاب المعلمين والتي يمكن أن تساهم في تحسين كفاءاتهم المهنية المختلفة، وفيما يلي عرض لتلك المقترحات تبعا لكل محور على حده.

المحور الأول: مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتخطيط الدروس .

جدول رقم (١٢)

يوضح مقترحات الطلاب المعلمين لتطوير كفاءاتهم المهنية المرتبطة بتخطيط الدروس للتخصصات المحددة في الدراسة.

مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتحسين كفاءاتهم في تخطيط الدروس	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١- عرض نماذج منوعة توضح عناصر الدرس وتنظيمها وفقا للأسس العلمية.	/		/			/	/	/	/
٢- اشراك الطلاب المعلمين في تخطيط دروس منوعة.	/					/	/		
٣- تدريب الطلاب المعلمون على إيجاد الروابط بين مختلف عناصر خطة الدرس.			/				/	/	/
٤- تدريب الطلاب المعلمون على تحديد وصياغة الأهداف.				/			/	/	/
٦- تدريب الطلاب المعلمين على إعداد وتهيئة مكان الدراسة تبعا لطبيعة الدروس.	/	/			/				
مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتحسين	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩

كفاءاتهم في تخطيط الدروس									
٦- إتاحة الفرصة للتعرف على بيئة العمل عن قرب ووضع خطط ملائمة للواقع.	/				/		/	/	
٧- التدريب على وضع خطط لتوزيع موضوعات المنهج في التخصص.	/								/
٨- تدريب الطلاب المعلمين على استخدام الكمبيوتر في تخطيط الدروس بهدف الإفادة منها في عمليات التعديل والتطوير.					/				
٩- العمل على توفير الأدوات والخامات المختلفة اللازمة للتدريس.	/							/	/

يعبر الرقم (١) في أعمدة الجدول عن تخصص الاقتصاد المنزلي، رقم (٢) تكنولوجيا التعليم، رقم (٣) التربية الموسيقية، رقم (٤) اللغة الإنجليزية، رقم (٥) التربية الفنية، رقم (٦) اللغة العربية، رقم (٧) الرياضيات، رقم (٨) رياض الأطفال، رقم (٩) العلوم.

يتضح من الجدول طرح الطلاب المعلمين للعديد من المقترحات، المرتبطة بعمليات تخطيط الدروس، لتطوير كفاءاتهم في هذا الشأن، وكان أكثرها ورودا، لغالبية التخصصات، العمل على عرض نماذج منوعة لتخطيط الدروس وفقا للأسس العلمية، وكذا تدريب الطلاب المعلمين على إيجاد روابط بين مختلف عناصر خطط الدروس،

وإتاحة الفرصة للتعرف على البيئة التعليمية عن قرب ووضع خطط ملائمة للواقع، بينما كان أقلها للتدريب على إعداد خطط لتوزيع موضوعات المنهج، وكذا تدريب الطلاب المعلمين على استخدام الكمبيوتر في عمليات التخطيط، وقد يرجع ذلك إلى تعرضهم إلى بعض المشكلات المرتبطة بعمليات تخطيط الدروس، وإيجاد الروابط بين مختلف عناصره.

❖ *المحور الثاني: مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتنفيذ الدروس:*

أولا: فيما يرتبط بالتهيئة

جدول (١٣)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتنفيذ الدروس في التخصصات المحددة في الدراسة.

مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتهيئة الدروس	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١- استخدام القائمين على تدريس برنامج إعداد المعلم تهيئات تتوافر فيها الشروط العلمية، خلال مختلف مواد الإعداد.	/	/	/	/		/		/	/
٢- تنوع أساليب التهيئة خلال مختلف مقررات الإعداد.	/	/		/				/	/

٣- تدريب الطلاب المعلمين على إعداد وتنفيذ تهيئات منوعة لنمـاذج مختلفـة لدروس التخصص.	/		/	/		/		/	/
٤- إتاحة الفرصة للطـلاب المعلمـين لاقتراح أساليب تهيئة لمواد برنامج إعداد المعلم.	/							/	
٥- عرض نمـاذج منوعـة لأسـاليب التهيئة وإتاحة الفرصة لتقييمها وتقـديم مقترحات لتحسينها.	/					/		/	
٦- تدريب الطـلاب المعلمـين علـى تخطيط واستخدام تهيئات مرحلية خـلال مختلف أنشطة الدرس.	/							/	/
٧- توفير تقنيات ووسائل تعليمية تساعد على تطوير وابتكـار أسـاليب جديـدة للتهيئة.						/			

يتضح من الجدول السابق تقديم الطلاب المعلمين للعديد من المقترحـات لتطـوير وتحسين كفاءاتهم المرتبطة بتهيئة الدروس في تخصصاتهم، أهمها ضرورة العمل علـى استخدام أساليب تهيئة تتسم بالعلمية والتنوع خلال مختلف مقررات برنامج إعداد المعلـم، وكذلك الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على إعداد أساليب تهيئة منوعة لنماذج مختلفـة لدروس مواد التخصص، أيضا العمل على عرض نماذج منوعة لأساليب التهيئة وإتاحـة

الفرصة للطلاب المعلمين، للتعليق عليها وتقييمها وتقديم مقترحات لتحسينها، إلى جانب العمل على تدريب الطلاب المعلمين على تخطيط واستخدام تهيئة مرحلية للدروس في تخصصاتهم.

ثانيا : فيما يرتبط بالمادة العلمية:

جدول (١٤)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين قدراتهم المرتبطة بالمادة العلمية كموجة للكفاءات المهنية.

مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بالمادة العلمية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١- إمداد الطلاب المعلمين بنشرات عن كل ما يستجد في المادة العلمية ونتائج البحوث.	/	/						/	/
٢- الاهتمام بإثراء المادة العلمية باستخدام الأمثلة ونتائج البحوث والتجارب الواقعية خلال مختلف مقررات إعداد المعلم.	/			/					
٣- إيجاد نوعا من الروابط والتكامل بين المواد الأكاديمية و التربوية و الثقافية والتكنولوجية .	/			/	/	/			
٤- العمل على إيجاد نوعا من التوافق بين ما يدرس في الكلية وميدان العمل.	/			/		/	/	/	

٥- العمل على زيادة الجوانب العملية التطبيقية المرتبطة بالتخصص.		/		/		/		/	/
٦- التأكيد على استخدام اللغة العربية خلال مقررات برنامج إعداد المعلم وتدريب الطلاب المعلمين على ذلك	/					/		/	
٧- التعمق في دراسة بعض مواد التخصص.				/	/				
٨- العمل على تقوية الطلاب المعلمين في مواد التخصص من خلال أساليب التعلم الفردي.							/		/
٩- إضافة مقرر يرتبط بالتخصص.					/				
١٠- أن يقوم بالتدريس أعضاء لغتهم الأولى الإنجليزية.				/					

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب الطلاب المعلمين في أغلب التخصصات، ومنها العمل على إيجاد نوعا من التوافق بين ما يدرس في كلية الاعداد، وميدان العمل، وكذا العمل على زيادة الجوانب العملية التطبيقية المرتبطة بالتخصص، والعمل على إمداد الطلاب المعلمين بنشرات عما يستجد في مواد التخصص، إلى جانب إحداث تكامل بين كل من المواد الأكاديمية والتربوية والثقافية والتكنولوجية، أي العمل على تمهين مختلف المقررات، وفى المقابل فقد اقتصرت بعض المقترحات على تخصصات دون غيرها، كإضافة مقرر للتخصص، كمقرر الخامات لمتخصصى التربية

الفنية، أو تحديد شرطا لمن يقومون بالتدريس لتخصص معـين، كـأن يقـوم بالتـدريس لمتخصصي اللغة الإنجليزية هيئة تدريس لغتهم الأولى الإنجليزية.

ثالثا: فيما يرتبط بطرق التدريس والأنشطة التعليمية :

جدول (١٥)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين كفاءاتهم المرتبطة باستخدام طرق التدريس و الأنشطة التعليمية.

مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بطرق التدريس	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١- العمل على تنـوع طـرق التـدريس المستخدمة خلال مختلف مقررات برنامج أعداد المعلم.	/	/			/	/			/
٢- الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على تخطيط وتنفيذ أنشطة منوعة للمقررات التي سيقومون بتدريسها.	/	/	/		/	/			/
٣- الاهتمام بإكساب الطـلاب المعلمـين مهارات الابتكار والإبداع خلال مختلـف مقررات برنامج إعداد المعلم.	/				/			/	/
٤- تخصيص مقرر لتنمية قدرات الطالب المعلم على الابتكار والإبداع وتدريبهم على تخطيط أنشطة تساعد على ذلك.	/				/			/	/

٥- إتاحة الفرصة لتقويم نمـــاذج منوعـــة للأنشطة واقتراح كيفية تحسينها.	/					/		/	
٦- تدريب الطلاب المعلمين على تصميم وتنفيذ أنشطة إثرائية.	/								/
٧- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية وتـــدريب الطلاب المعلمون على تخطيطها وتنفيذها.								/	/
٨- الاهتمـــام بأنـــشطة الـــتعلم الـــذاتي كالمشروعات والرحلات التعليمية، وتدريب الطلاب المعلمين على تخطيطها.	/					/		/	/
٩- تدريب الطلاب المعلمين على تخطيط واستخدام أنشطة تعليمية تراعـــى الفـــروق الفردية.						/			
١٠- تشجيع الطـــلاب المعلمـــون علـــى تطوير مختلف عناصـــر المـــنهج الـــذى يقومون بتدريسه.								/	
١١- توظيف النظريات العلمية فى مواقف وأنشطة تعليمية.				/					

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب غالبية التخصصات ومنهـــا، العمل على تدريب الطلاب المعلمين على تخطيط وتنفيذ أنـــشطة تعليمـــة منوعـــة تبعـــا للتخصصات التي يقومون بتدريسها، كذلك الاهتمام بتنوع طرق وأنشطة التدريس خـــلال

مختلف مقررات برنامج إعداد المعلم، أيضا الاهتمام بمساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب مهارات الابتكار والإبداع خلال مختلف مقررات برنامج إعداد المعلم، إلى جانب العمل على تخصيص مقرر مستقل لتنمية قدرات الطلاب المعلمين عليها وتدريبهم على إعداد أنشطة تحقق ذات الهدف.

وتتفق المقترحات مع توجهات نصر لملامح مناهج المستقبل في ضوء متطلبات الثورة المعرفية والتكنولوجية، بضرورة العمل على تنوع طرائق التدريس، وزيادة الاهتمام بالأنشطة التربوية، وكذا زيادة الاهتمام بإحداث نوعا من التلاحم بين مؤسسات إعداد المعلم، والمدرسة، و المجتمع (نصر، ٢٠٠٢ ب: ٧٩–٨٠).

رابعا: فيما يرتبط بالتطبيقات و الآداءات العملية:

جدول (١٦)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين كفاءاتهم المرتبطة بالتطبيقات والآداءات العملية.

مقترحات الطلاب المعلمين	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١– التأكيد على استخدام الأنشطة التي تعمل على اكتساب الطلاب المعلمون المهارات العملية.	/	/						/	/
٢– الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على أداء المهارات التي سيقومون بتدريسها.	/	/	/					/	/
٣– تشجيع طلاب كلية التربية، على	/							/	

ابتكار اداءات وتطبيقات جديدة.									
٤- تكليف الطــلاب المعلمــين بأعمــال تطبيقية متعددة مع متابعتهم.						/		/	
٥- مراعــاة الفــروق الفرديــة خــلال التطبيقات العملية.	/		/		/		/		/

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب بعــض التخصــصات دون غيرها ومنها، التأكيد على استخدام الأنشطة التي تساعد على اكتساب الطلاب المعلمــون المهارات العملية وعدم الاكتفاء بالمشاهدة فقــط، أيــضا الاهتمــام بتــدريبهم علــى أداء المهارات التي سيقومون بتدريسها، تشجيعهم على ابتكار تطبيقات جديدة، وكــذا تخطــيط وتنفيذ أنشطة تعليمية تراعى ما بين التلاميذ من فروق فردية.

ومن الملاحظ أن تلك المقترحات قد بدرت من متخصصى المــواد ذات الطبيعــة التطبيقية مما يدل على احتياجهم لمثل هذه المهارات، وتتفق النتائج مع كل مــن (نــصر، ٢٠٠٢ أ: ١٠١)، و (نصر، ١٩٩٦: ٩٨).

خامسا : فيما يرتبط باستخدام التقنيات التربوية و الوسائل التعليمية:

جدول (١٧)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين كفاءاتهم المرتبطة باستخدام التقنيات التربوية و الوسائل التعليمية.

مقترحات الطلاب المعلمون المرتبطة بالتقنيات التربوية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١– توظيف التقنيات المختلفة خلال مختلف مواد برنامج إعداد المعلم.	/	/		/	/	/		/	/
٢– بتدريب الطلاب المعلمين على تصميم وتنفيذ مواد تعليمية منوعة تخدم التخصص.	/			/		/		/	/
٣– تدريب الطلاب المعلمين على استخدام مختلف الأجهزة والتقنيات الحديثة التي تستخدم في العملية التعليمية، والعناية بها، والتعامل مع الأعطال البسيطة بها.	/	/		/	/			/	/
٤– تشجيع الطلاب المعلمين على إنتاج تقنيات تعليمية إبداعية تخدم التخصص.	/				/			/	/
٥– تدريب الطلاب المعلمين على استخدام الخامات المتوفرة في إعداد	/							/	

تقنيات ووسائل تعليمية مستحدثة.									
٦- التأكيد على الاستخدام السليم للسبورة.	/			/		/			
٧- توفير مصادر تعليمية منوعة ومستحدثة توضح خطوات إنتاج واستخدام التقنيات المختلفة.	/					/			/
٨- إيجاد قنوات للتواصل المستمر بين الطلاب والأساتذة لتفعيل المتابعة، والحوار .		/						/	/
٨- العمل على توفير تقنيات ووسائل منوعة للاستفادة منها في عمليات التدريس.	/					/		/	/

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب غالبية التخصصات، وكان أكثرها ورودا العمل على توظيف مختلف التقنيات والوسائل التعليمية، خلال مختلف مواد برنامج إعداد المعلم، وأيضا الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على تصميم وتنفيذ مواد تعليمية تخدم التخصص، إلى جانب العمل على تدريب الطلاب المعلمين على استخدام مختلف الأجهزة والتقنيات، والتي تستخدم في العملية التعليمية، وتدريبهم على العناية بها وإصلاح الأعطال البسيطة بها. وتتفق تلك التوجهات مع نصر (نصر، ٢٠٠٢أ: ٩٨)، وكذا مع (حميدوش، ١٩٩٦) اللذان أشارا إلى وجود نقص في الإمكانات التعليمية، خاصة الوسائل التعليمية خلال برنامج إعداد المعلم.

سادساً: فيما يرتبط بإدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والإنساني:

جدول (١٨)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين لتحسين كفاءاتهم المهنية المرتبطة بإدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والانساني.

مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بإدارة الصف	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١- إضافة مقرر إجباري لتدريب الطلاب العلمين علـى مهـارات إدارة الصف .	/			/	/	/	/		/
٢- التعرف على المشكلات التربويـة المختلفة، وكيفية التعامل مع كل منهـا وفقا للأسس التربوية.	/	/		/	/				
٣- التعرف على المشكلات المرتبطة بالتخصص فـي مختلـف المراحـل التعليمية، وكيفية التعامل مع كل منها .	/			/					/
٤ ـ تقييم نمـاذج لـبعض المواقـف التربوية المرتبطـة بـإدارة الـصف، واقتراح حلولا سليمة لها .	/	/			/				
٥- عمل زيـارات إلـى المـدارس للتعـرف علـى الأسـاليب الإداريـة				/		/		/	/

المستخدمة وتقييمها وتقديم مقترحات لتطويرها.									
٦- التدريب على كفاءات التواصل التي تعمل على تنمية مفهوم إيجابي عن الذات.				/		/			
٧- الاهتمام بالتواصل المبني على أسس سليمة بين طلاب كلية التربية والأساتذة.							/	/	/
٨ ــ العمل على استخدام أساليب التعزيز المناسبة مع الطلاب المعلمين، وتدعيم الجوانب الإيجابية وتوجيههم إلى التغلب على السلبي.								/	/
٩ ــ تدريب الطلاب المعلمين على استخدام أساليب التعزيز المختلفة، ووفقا للأسس العلمية.				/		/			
١٠ ــ عدم إرهاق الطلاب المعلمين في أنشطة متعددة.	/							/	/
١١ــ تقليل أعداد التلاميذ في الصف.									/

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب غالبية التخصصات، وكان أكثرها ورودا، العمل على إضافة مقرر إجباري لتدريب الطلاب المعلمين على مهارات

إدارة الصف، أيضا التعرف على المشكلات التربوية المختلفة، وكيفية التعامل مع كل منها، وفقا للأسس التربوية، كذلك التعرف على المشكلات المرتبطة بكل تخصص في مختلف المراحل التعليمية، والأسلوب السليم للتعامل مع كل منها، إلى جانب تقديم نماذج لبعض المواقف التعليمية المرتبطة بإدارة الصف، واقتراح حلولا تربوية مناسبة لكل منها، وكذا القيام بزيارات ميدانية متعددة للتعرف على الأساليب الإدارية المستخدمة في الواقع الفعلي، والوقوف على مدى تمشيها مع الأسس العلمية وتقديم مقترحات للتحسين.

ويتضح رؤية متجددة للطلاب المعلمين في تطلعهم للتعرف والتدريب على الأساليب السليمة للإدارة التفاعلية، وعدم الاكتفاء بإحداث نوعا من الانضباط والهدوء خلال العملية التعليمية و يؤيد ذلك ما وجدة (عبد الجليل،٢٠٠٢).

❖ *المحور الثالث: التقويم:*

جدول (١٩)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتحسين كفاءاتهم فى عمليات تقويم التدريس.

مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتحسين كفاءات التقويم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١ـ استخدام الأساتذة القائمين على العملية التعليمية وسائل تقييم منوعة لتقييم التعلم.	/							/	/
٢ ـ تدريب الطلاب المعلمين على	/							/	/

إعداد وسائل تقييم علمية منوعة وواقعية لبعض دروس التخصص.									
٣ ـ تدريب الطلاب المعلمين على اقتراح وسائل تقويم منوعة لبعض المحاضرات التى يقومون بدراستها.	/								
٤ ـ إشراك الطلاب المعلمين في تقويم أدائهم في مختلف الجوانب في ضوء معايير موضوعية.	/					/			/
٥ ـ تدريب الطلاب المعلمين على إعداد ملفات للمتعلمين		/			/				/
٦ـ تدريب الطلاب المعلمين على الجديد في التقويم وتشجيعهم على ابتكار وسائل جديدة.						/			
٧ـ تدريب الطلاب المعلمين على تحديد صعوبات التعلم، والأسلوب السليم للتعامل معها.				/		/			/

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب الطلاب المعلمين في بعض التخصصات، ومنها استخدام الأساتذة القائمين على تنفيذ برنامج إعداد المعلم وسائل تقييم منوعة ومتطورة في عمليات التقويم، وكذا تدريب الطلاب المعلمين على إعدادها، إلى

جانب العمل على إشراكهم في تقييم تعلمهم، أيضا تدريبهم على تحديد صعوبات التعلم، وكيفية التعامل مع كل منها، وإعداد ملفات المتعلمين.

وتتفق التوجهات مع رؤية محمد نصر في أن برامج إعداد المعلم تتسم بالقصور في مساعدة الطلاب المعلمين على إحداث الروابط بين للأهداف والمخرجات (نصر، ٢٠٠٢ أ: ٩٨)، ومع عبد الجليل الذي وجد انخفاض كفاءات المعلم المرتبطة بالتقويم، خاصة التكويني (عبد الجليل، ٢٠٠٢)، كذلك أشار محمود نصر، إلى أن الطلاب المعلمين يرون ضرورة تزويد المشرفين على التربية العملية بدليل خاص، يكون مرشدا لهم خلال المتابعة والتوجيه والتقويم، بهدف تنمية الكفاءات المهنية المرتبطة بتلك العمليات، لدى الطلاب المعلمين بما في ذلك تقييم التعلم (نصر، ١٩٩٦).

❖ *المحور الرابع: انهاء الدروس:*

جدول (٢٠)

يعرض مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتحسين كفاءاتهم فى إنهاء الدور.

مقترحات الطلاب المعلمين المرتبطة بتحسين كفاءات إنهاء الدروس	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١ـ اهتمام القائمين بالتدريس في مختلف المقررات التخصصية والثقافية والمهنية بإنهاء الدروس بأسلوب علمي سليم.	/		/						/
٢ـ تدريب الطلاب المعلمين على أداء		/		/					/

المهارات المرتبطة بإنهاء الدروس.									
٣ــ اهتمام القــائمين علــى العمليــة التعليمية بربط المواد الدراسية بمواقف الحياة وتدريب الطلاب المعلمين علــى ذلك.						/			/
٤ ــ الاهتمام بتوجيه الطلاب المعلمين إلى مصادر التعلم المختلفــة تــدريبهم على استخدامها.				/					/

يتضح من الجدول تكرار بعض المقترحات من جانب بعض التخصصات، ومنهــا اهتمام القائمين على مختلف مقررات برنامج إعداد المعلم بإنهاء الدروس بأسلوب علمــي سليم، أيضا العمل على تدريب الطلاب المعلمين على مهارات إنهــاء الــدروس، وكــذا الحرص على تأكيد ربط المواد الدراسية بمواقف الحياة. مما يدل على إحساسهم بقــصور في أدائهم لتلك المهارات، وأشار عبد الجليل إلى قصور مهارات الطلاب المعلمــين فــى تحديد الواجبات المنزلية (عبد الجليل، ٢٠٠٢).

كذلك قدم الطلاب المعلمين بعض المقترحات العامة، و فيما يلى عرضا لذلك :

جدول (٢١)

يعرض المقترحات العامة للطلاب المعلمين تبعا لتخصصات الدراسة.

مقترحات عامة للطلاب المعلمين	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١ــ زيادة مــدة التربيــة العمليــة	/					/	/	/	

لتصبح فصلين أحدهما للتوجيه، الأخر للتقويم.									
٢ـ إضافة مقرر منفصل لتدريب الطلاب المعلمين على اكتساب مهارات التدريس .					/	/	/	/	
٣ـ تدريب الطلاب المعلين على ما جاء في الاستبانة.					/			/	
٤ـ توفير استشاريين لتوجية الطلاب المعلمين ومساعدتهم على حل ما قد يصادفهم من مشكلات.							/		
٥ـ . توفير فرص الاتصال الالكتروني للطلاب المعلمين للإجابة على تساؤلاتهم وحل مشكلاتهم المرتبطة بالجوانب المهنية المختلفة.					/			/	

يتضح من الجدول ورود بعض المقترحات العامة التي تمثلت في، زيادة الفترة المخصصة للتربية العملية، لتصبح فصلين لمزيد من التدريب، وكذا العمل على إضافة مقرر خاص لتدريب الطلاب المعلمين على مختلف المهارات المهنية، خاصة ما جاء بالاستبانة إلى جانب توفير خدمات الاستشارات المهنية والتخصصية، سواء من خلال الاستشاريين، أو من خلال البريد الإليكتروني.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إلية من نتائج توصى الدراسة بما يلي:

١- إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في ضوء المعايير الدولية والقومية لإعداد المعلم.

٢- العمل على تحديد الكفاءات المختلفة (المهنية والتخصصية والثقافية) لكل تخصص على حدة، وجعلها منطلقات لتطوير برنامج الإعداد.

٣- الاهتمام بإيجاد نوعا من التكامل بين مختلف جوانب الإعداد، بحيث يعمل القائمين على الإعداد على توظيف الكفاءات المهنية خلال مختلف المواد، بهدف إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لمتابعة وممارسة المهارات المرتبطة بتلك الكفاءات، خلال عمليات التدريس.

٤- أن يخضع برنامج إعداد المعلم على مختلف التخصصات لدراسات تقويمية مستمرة بهدف الوقوف على مدى مواكبته للمتغيرات المستحدثة، في مختلف جوانب الإعداد.

٥- العمل على اشتراك جميع أعضاء هيئة التدريس في جوانب الإعداد المختلفة في الإشراف على طلاب التربية العملية لإحداث التكامل بين النظرية والتطبيق.

٦- توثيق الصلة بين مؤسسات إعداد المعلم العربية والدولية بهدف الوقوف على المستجدات بما يخدم تطوير برامج إعداد المعلم.

٧- إيجاد نوعا من التكامل بين القائمين بالتدريس خلال برنامج إعداد المعلم وميدان التدريب والعمل، وذلك من خلال الندوات والمؤتمرات والحلقات النقاشية.

بحوث مقترحة:

في ضوء ما تم التوصل آلية من نتائج و امتدادا للاستفادة يمكن اقتراح بعض الدراسات ومنها ما يلي:

١- دراسة وتقييم واقع أداء طلاب التربية العملية في التخصصات المختلفة في ضوء الكفاءات المهنية المحددة في الدراسة.

٢- دراسة العلاقة بين التقييم الذاتي للطلاب المعلمين، وتقييم هيئة الإشراف في ضوء الكفاءات المهنية المحددة في الدراسة.

٣- دراسة العلاقة بين الكفاءات المهنية للطلاب المعلمين واتجاهاتهم ورضاهم عن العمل.

٤- دراسة أثر إطلاع الطلاب المعلمين على قائمة الكفاءات المهنية في تحسين أداءهم التدريسي.

٥- دراسة للتعرف على الكفاءات المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، وإعداد برامج تدريبية في ضوئها و قياس فعاليتها .

المراجع العربية:

١- **فوزي، احمد بهاء الدين (٢٠٠٢):** "تنمية بعض كفاءات التدريس لدى طلاب الفرقة الرابعة تخصص طبيعة و كيمياء، باستخدام التدريس المصغر"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط.

٢- **اللقانى، احمد حسين و الجمل، على احمد (١٩٩٩):** "معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس"، القاهرة عالم الكتب، الطبعة الثانية.

٣- اللقانى، احمد حسين و المفتى، محمد أمين (١٩٨٢): "قائمة ملاحظة لتقويم طلاب التربية العملية بكليات التربية"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤- ياركندى، آسيا حامد (١٩٩٣): "رؤية مستقبلية لموضوعات برامج التدريب أثناء الخدمة فى ضوء الكفاءات التربوية لمعلمات المرحلة الابتدائية"، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٢٠)، يونيو.

٥- وهبى، السيد اسماعيل (٢٠٠٢): "اتجاهات معاصرة فى تقويم أداء المعلم"، المؤتمر العلمى الرابع عشر (مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء) القاهرة، جامعة عين شمس، المجلد الثانى.

٦- حميدة، امام مختار و النجدى، أحمد و عرفة، صلاح الدين و راشد، على محى الدين (٢٠٠٠): "مهارات التدريس"، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٧- حميدوش، أنور عبود (١٩٩٦): "تقويم نظام التربية العملية فى كليات التربية بمحافظة القاهرة فى ضوء الاتجاهات المعاصرة"، رسالة ماجستير،القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس.

٨- الطويجى، حسين حمدى (١٩٩٠): "اتجاهات هيئة التدريس بكليات التربية بالكويت نحو استخدام الحاسوب فى التعليم"، المؤتمر العلمى الثانى، (إعداد المعلم التراكمات والتحديات)، جمهورية مصر العربية، الاسكندرية، المجلد الثانى.

٩- الصباغ، حمدى عبد العزيز امام (١٩٨٩): "تقويم التربية العملية بكليات التربية باستخدام اسلوبى تحليل النظم وتحليل التفاعل"، رسالة دكتوراة، جمهورية مصر العربية، جامعة المنوفية، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

١٠- السر، خالد خميس عاشور (٢٠٠١): "تقويم برنامج اعداد معلم الرياضيات بكلية التربية في محافظة غزة". رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١١- دونالد أورلنج وآخرون (٢٠٠٣): "استراتيجيات التعليم (الدليل نحو تدريس أفضل)"، ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة، الكويت، مكتبة الفلاح،الطبعة الأولى.

١٢- الكثيرى، راشد بن حمد (٢٠٠٤): "رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم فى الوطن العربى"، المؤتمر العلمى السادس عشر (تكوين المعلم)، القاهرة، المجلد الأول.

١٣- طعيمة، رشدى أحمد (١٩٩٩): "المعلم (كفاءاته، إعداده، تدريبه)"، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٤- ابراهيم، سعد الدين وآخرون (١٩٨٩): "مستقبل النظام العلمى وتجارب تطوير التعليم"، ط ١، عمان منتدى الفكر العربى.

١٥- الفتلاوى، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣): "كفاءات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء)"، الأردن، عمان، دار الشرق للنشر والتوزيع، ط ١.

١٦- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٢): "الكفاءات التعليمية"، عمان، دار المناهج، ط ٢.

١٧- عبد العزيز، عبد العزيز محمد و عبد المنعم، على محمد و ابراهيم، سمير عبد الباسط (١٩٩٠): "أثر عاملى الخبرة والمؤهل فى الكفاءات التدريسية لدى المعلمين

أثناء الخدمة"، المؤتمر العلمى الثانى (التراكمات والتحديات) جمهورية مصر العربية، الاسكندرية، المجلد الرابع.

١٨- مكروم، عبد الودود (١٩٩٩): "نحو مهام متجددة لكليات التربية للإعداد وتـدريب المعلمين فى القرن الحادى والعشرين"، المؤتمر العلمى السابع بكلية التربية (تطـوير نظم إعداد المعلم العربى وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة)، القاهرة، جامعة حلـوان، مايو.

١٩- عبد الجليل، على محمد (٢٠٠٢): "برنامج تدريبى فى الحاجات المهنية لمعلمـى التعليم الصناعى وأثره على النمو المهنى والتنوير العلمى لديهم"، رسـالة دكتـوراة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٢٠- على، على محمد عبد المنعم (١٩٩١): "دراسة تحليلية للبحوث السابقة فى مجـال التدريس المصغر"، المؤتمر العلمى الأول، الجمعية المـصرية لتكنولوجيـا التعلـيم، القاهرة، الجزء الثانى.

٢١- راشد، على محي الدين (٢٠٠٣): "خصائص المعلم العصري وأدواره، سلسة كتب المعلم الناجح ومهاراته الأساسية"، الكتاب الثالث، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

٢٢- الديب، فتحي عبد المنعم (١٩٩٧): "إعداد وتمهين المعلم، مجلة التربيـة، مركـز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية"، الكويت، عدد ٢٢ .

٢٣- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): "تعليم التفكير ... مفاهيم وتطبيقات"، العين، دار الكتاب الجامعي.

٢٤- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤): "تحليل نقدى لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم فى مصر"، المؤتمر العلمى السادس عشر (تكوين المعلم)، القاهرة.

٢٥- كوجك، كوثر حسين (١٩٩٨): "اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس (التطبيقات في التربية الأسرية)" ، القاهرة ، عالم الكتب.

٢٦- حبيب، مجدى عبد الكريم (٢٠٠٣): "تعليم التفكير في عصر المعلومات"، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢٧- إبراهيم، مجدى عزيز (٢٠٠٠): "موسوعة المناهج التربوية"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨- المفتى، محمد أمين (١٩٩٥): "قراءات فى تعليم الرياضيات، القاهرة"، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩- نصر، محمد على (٢٠٠٢ أ): "تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء"، المؤتمر العلمى الرابع عشر (مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء) القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد الأول: ٩٨-١٠١ .

٣٠- نصر، محمد على (٢٠٠٢ ب): "مداخل حديثة لتطوير مناهج التعليم فى ضوء متطلبات الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة"، المؤتمر العلمي الثالث عشر (مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة) القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، المجلد الأول.

٣١- شوق، محمود أحمد و سعيد، محمد مالك محمد (٢٠٠١): "معلم القرن الحادي والعشرين"، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٢- نصر، محمود أحمد محمد (١٩٩٦): "فعالية برنامج مقترح لتنمية كفاءات التدريس لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي"، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أسيوط.

٣٣- وهبة، مراد و أبو سنة، منى (١٩٩٦): "الإبداع وتطوير كليات التربية"، مركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية، القاهرة، جامعة عين شمس.

٣٤- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦): "دراسات حول إعداد المعلم"، المؤتمر القومي لإعداد المعلم وتدريبه ورعايته، التقرير الختامي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

المراجع الاجنبية:

35- **EL-Jassar, Salwa A. (1991):** "A study of the perceived Adequacy of Teaching competencies Included in Intermediate and Secondary Teacher program in the college of Education of Kuwait University of Pittsburgh".

36- **Furlong V.T. et al.(1988):** "Initial teacher training and the role of the school", OPEN UNIVERSITY PRESS, Melton Keynes.

37- **Galluzzo, G.R.(1995):** "Evaluation of teacher Education programs", International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, 2nd ed., edited by Lorin W.Andersor, Pergaman.

38- **Shen, Jian Ping (1994):** "A studying contrasti visions preservice teacher education in the context a professional development school. Paper presented at the annual meeting of the American Association of collages for teachers Education" , (Chicago,Il,Feb.16-19).

39- **Tom, A. (1997):** "Redesigning Teacher Education" ,Alban :state of University of New York press.

40- **Turner, G. and Clift, P. (1988):** "Studies in Teacher Appraisal", London, the Falmer Press.

41- **Wise, A.E. and Leibbrand, J.A. (2000):** "Standards And Teacher Quality" , Phi Delta Kappon, 81 (8).

ملحق (١)

قائمة الكفاءات المهنية العامة للطلاب المعلمين فى مختلف تخصصات التربية الأساسية

يجب أن يساعد برنامج إعداد المعلم الطلاب المعلمين على أداء ما يلى :

❖ *المحور الأول : تخطيط الدرس :*

١ ــ إعداد خطة لتوزيع موضوعات المنهج .

٢ ــ تحديد العناصر الأساسية لأي درس في التخصص.

٣ ــ صياغة أهداف الدرس بأسلوب سليم في جوانب النمو المختلفة.

٤ ــ صياغة الأهداف في المستويات المختلفة لكل جانب.

٥ ــ تحديد التهيئة والتقويم المبدئي المناسب والمنوع.

٦ ــ تحديد طرق التدريس والأنشطة التعليمية المناسبة والمنوعة داخل الصف وخارجة .

٧ ــ تحديد الوسائل التعليمية المناسبة والمنوعة والمتطورة للدرس .

٨ ــ تحديد أسئلة شفهية مناسبة للتعرف على مدى تحقيق الأهداف خلال الدرس .

٩ ــ إعداد وسائل تقييم منوعة تكوينية ونهائية تبعا لأهداف الدرس.

١٠ ــ تحديد مصادر تعليمية منوعة لتحضير الدرس.

١١ ــ تحديد مصادر تعليمية مناسبة للمتعلمين.

١٢ ــ إعداد وتهيئة مكان الدراسة تبعا لطبيعة الدرس.

❖ المحور الثاني : تنفيذ الدرس :

أولا: التهيئة:

١ ــ القدرة على تقديم الدرس بأسلوب شيق وجذاب ينمى اهتمام المتعلمين .

٢ ــ اختيار واستخدام تهيئة مناسبة للمتعلمين من حيث خبراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم .

٣ ــ استخدام تهيئة منوعة من درس لآخر .

٤ ــ استخدام تهيئة مرحلية فى بداية كل عنصر أو نشاط جديد خلال الدرس .

ثانيا : المادة العلمية :

١ – التمكن من المادة العلمية التى يقوم بتدريسها، بجوانبها المختلفة.

٢ – التأكيد على مختلف عناصر الدرس، وإعطاء كل عنصر الوقت والاهتمام الكافى.

٣ – إثراء المادة العلمية بالأمثلة والتشبيهات ونتائج الدراسات.

٤ – ربط عناصر الدرس ببعضها والدروس السابقة.

٥ – ربط الدروس وتطبيقاتها بالبيئة، والمواقف الحياتية، والقضايا المعاصرة.

٦ – الربط بين دروس التخصص والمواد الأخرى.

٧ – استخدام اللغة العربية المبسطة، وتشجيع المتعلمين على ذلك.

– مساعدة المتعلمين على استخلاص القواعد العامة للدروس بأنفسهم.

٩ – توجيه المتعلمين الى مصادر المعرفة المختلفة والأسلوب السليم لاستخدامها.

١٠ – التأكيد على ما سيقوم الطالب المعلم بتدريسه فى ميدان العمل.

ثالثا : طرق التدريس و الأنشطة التعليمية :

١ – القدرة على عرض الدرس بأسلوب متسلسل.

٢ – استخدام طرق تدريس منوعة تعمل على تحقيق الأهداف.

٣ – تخطيط واستخدام أنشطة تعليمية تعمل على إيجابية المتعلمين، وتنمية قدراتهم.

٤ – توجيه أسئلة منوعة من حيث النوع والمستوى بهدف التقويم المستمر.

٥ – تشجيع تساؤلات المتعلمين، والتعامل معها بأسلوب سليم.

٦ – استخدام أنشطة تعليمية تعمل على اكتساب المتعلمين مهارات حل المشكلات.

٧ ـ استخدام أنشطة تعليمية تساعد على تنمية مهارات الإبداع والابتكار.

٨ ـ تخطيط واستخدام أنشطة تعمل على تنمية مهارات العمل الجماعي، والتفاعـل مـع الآخرين.

٩ ـ تخطيط وتنفيذ أنشطة تعمل على تنمية مهارات التواصل مـع مـصادر المعرفـة، وارتياد المكتبة.

١٠ ـ تخطيط وتنفيذ أنشطة تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.

١١ ـ التعامل مع أخطاء المتعلمين بأسلوب سليم وإشراكهم فى تصحيحها.

١٢ ـ تخطيط وتنفيذ أنشطة تعمل على تنمية مهارات التعلم الذاتى والمستمر.

١٣ ـ يستخدم القائمين على برنامج إعداد المعلم أنشطة تعمل علـى ايجابيـة الطـلاب المعلمين.

١٤ ـ اكتشاف المتميزين وتخطيط أنشطة تنمى قدراتهم.

رابعا: استخدام التقنيات التربوية و الأنشطة التعليمية :

١ ـ تحديد واستخدام تقنيات ووسائل تعليمية تساعد على تحقيق الأهداف.

٢ ـ استخدام تقنيات ووسائل تعليمية منوعة ومتطورة.

٣ ـ إشراك المتعلمين فى تصميم و تنفيذ واستخدام بعض التقنيات والوسائل التعليمية.

٤ ـ استخدام التقنيات التربوية والأجهزة بكفاءة.

٥ ـ استخدام السبورة بكفاءة.

خامسا : التطبيقات و الأداءات العملية :

١ ــ إجادة تنفيذ الأداءات والتطبيقات العملية.

٢ ــ مراعاة عوامل الأمان أثناء العمل.

٣ ــ إتاحة الفرصة للمتعلمين لأداء التطبيقات العملية فرديا أو جماعيا.

٤ ــ متابعة وتوجيه المتعلمين تبعا للأداء.

٥ ــ توجيه المتعلمين لتجريب وابتكار تطبيقات جديدة.

٦ ــ إشراك المتعلمين فى تقييم أدائهم وسلوكهم بموضوعية.

سادسا :إدارة الصف و التفاعل الاجتماعي و الإنساني :

١ ــ التعرف على القوانين التى تحكم التعامل والتفاعل وكيفية تطبيقها.

٢ ــ استخدام وقت التدريس بكفاءة.

٣ ــ الاهتمام بجميع المتعلمين وفقا للفروق الفردية بينهم.

٤ ــ التعامل مع المشكلات التربوية والسلوكية بأسلوب سليم.

٥ ــ إشراك المتعلمين فى تخطيط وتنفيذ وتقويم بعض الأنشطة.

٦ ــ تهيئة المناخ التعليمى الذى يجمع بين التعاون والتنافس.

٧ ــ مساعدة المتعلمين على التعبير عن النفس، وتأكيد مفهوم إيجابي عن الذات.

٨ ــ استخدام الأسلوب السليم لتعزيز استجابات وسلوك المتعلمين.

٩ ــ استخدام أساليب منوعة فى تعزيز سلوك وأداء المتعلمين.

١٠ ـ إثارة دافعيه المتعلمين لممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة.

❖ المحور الثالث : التقويم :

١ ـ استخدام أساليب تقويم ترتبط بأهداف الدرس.

٢ ـ استخدام أساليب تقويم منوعة (أسئلة شفهية ـ أسئلة مكتوبة ـ بطاقات ملاحظة ـ إعداد تقارير وسجلات).

٣ ـ إشراك المتعلمين في تقييم التعلم في ضوء الأهداف.

٤ ـ تحديد صعوبات التعلم، والتعامل معها بأسلوب سليم.

٥ ـ إعداد ملفات المتعلمين.

❖ المحور الرابع : إنهاء الدرس :

١- إشراك المتعلمين فى التلخيص والتأكيد على عناصر الدرس.

٢- تشجيع المجيدين المتفاعلين وحث المنصرين بأساليب سليمة.

٣- تحديد تعيينات (واجبات) منوعة (تدريب على المادة – تنمية تفكير – ربط بالبيئة – التعرف على المشكلات الواقعية ذات العلاقة بالمادة).

٤- توجيه المتعلمين إلى مصادر التعلم المختلفة لإنجاز أوراق العمل وتعميق خبرات الدرس.

٥- إنهاء الدرس بأسلوب يشعر المتعلمين بأهمية ما تعلموه وتطبيقاته فى حياتهم.

٦- إثارة اهتمام المتعلمين للقيام بأنشطة ترتبط بالدرس التالى.

ملحق (٢)

استبانة لتقييم برنامج إعداد المعلم فى تخصصات كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطلاب المعلمين.

	بنود التقييم	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
	❖ المحور الاول : تخطيط الدرس يساعد برنامج إعداد المعلم الطلاب المعلمين على اكتساب القدرة على :			
١	إعداد خطة لتوزيع موضوعات المنهج.			
٢	تحديد عناصر (مفاهيم) اى درس فى التخصص.			
٣	تحديد أهداف الدرس بأسلوب سليم فى جوانب النمو المختلفة.			
٤	صياغة الأهداف فى مختلف المستويات لكل جانب.			
٥	تحديد تهيئة وتقويم مبدئي مناسب ومنوع للدرس.			
٦	تحديد طرق التدريس والأنشطة التعليمية المناسبة والمنوعة داخل الصف وخارجة.			
٧	تحديد التقنيات والوسائل التعليمية المناسبة والمتطورة للدرس.			
٨	تحديد وصياغة أسئلة شفهية مناسبة للتعرف على مدى تحقيق الأهداف خلال الدرس.			

٩	إعداد وسائل تقويم مناسبة ومنوعة تكوينية ونهائيـة تبعـا لأهداف الدرس.			
١٠	تحديد مصادر التعلم المناسبة والمنوعة تبعا لطبيعة الدروس.			
١١	تحديد مصادر التعلم المناسبة والمنوعة للتلاميذ.			
١٢	إعداد وتهيئة مكان الدراسة تبعا لطبيعة الدروس.			
	ما مقترحاتك لتطوير فعاليات برنامج إعداد المعلم المرتبطة بعمليات تخطيط الدروس........................			
	❖ المحور الثانى : تنفيذ الدرس			
	<u>اولا: فيما يرتبط بالتهيئة :</u>			
	تعمل المناهج على إكساب الطالب المعلم القدرة على :			
١	تقديم الدرس بأسلوب شيق وجذاب يثير اهتمام المتعلمين.			
٢	اختيار واستخدام تهيئة مناسبة للمتعلمين من حيث خبراتهم وحاجاتهم واهتمامهم.			
٣	استخدام تهيئة منوعة من درس لآخر.			
٤	استخدام تهيئة مرحلية فى بداية كل عنصر أو نشاط خلال الدرس.			
	ما مقترحاتك لتطوير المناهج والأنشطة لتحسين قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بالتهيئة			

	ثانيا: المادة العلمية :			
	يساعد برنامج إعداد المعلم على اكتساب الطلاب المعلمين القدرة على :			
١	التمكن من المادة العلمية التى أقوم بتدريسها بجوانبها المختلفة.			
٢	التأكيد على مختلف عناصر وإعطاء كل عنصر الوقت والاهتمام المناسب.			
٣	إثراء المادة العلمية باستخدام الأمثلة والتشبيهات والقراءات ونتائج البحوث والجديد فى العلم.			
٤	الربط بين عناصر الدرس وبعضها والدروس السابقة.			
٥	ربط الدروس وتطبيقاتها بالبيئة والمواقف الحياتية والقضايا المعاصرة.			
٦	إيجاد الروابط بين مواد التخصص والمواد الأخرى.			
٧	استخدام اللغة العربية وتشجيع المتعلمين على ذلك.			
٨	مساعدة المتعلمين على استخلاص القواعد العامة للدرس بأنفسهم.			
٩	توجيه المتعلمين الى مصادر التعلم المختلفة والأسلوب السليم لاستخدامها.			
١٠	محتوى التخصص يتماشى مع مضمون المنهج الذى يتم تدريسه فى المدارس.			
	ما مقترحاتك لتطوير برنامج الإعداد لتحسين قدرات			

	الطـــلاب المعلمـــين المرتبطـــة بالمـــادة العلميـــة			
	ثالثا: طرق التدريس والأنشطة التعليمية :			
.	يعمل برنامج إعداد المعلم على اكتساب الطلاب المعلمـين القدرة على :			
١	عرض الدرس بأسلوب متسلسل.			
٢	اختيار واستخدام طرق تدريس منوعة تعمل على تحقيـق الأهداف.			
٣	تخطيط واستخدام أنشطة تعليميـة تعمـل علـى إيجابيـة المتعلمين وتنمية قدراتهم.			
٤	إعداد وتوجيه أسئلة منوعة بهدف التقييم المستمر.			
٥	تشجيع تساؤلات المتعلمين والتعامل معها بأسلوب مناسب.			
٦	تخطيط وتنفيذ أنشطة تعمل على اكتساب المتعلم مهـارات حل المشكلات.			
٧	تخطيط واستخدام أنشطة تعمل على اكتـساب المتعلمـين مهارات الابتكار والإبداع.			
٨	تخطيط واستخدام أنشطة تعمل على اكتـساب المتعلمـين مهارات العمل الجماعى والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.			
٩	تخطيط وتنفيذ أنشطة تعمل على تواصـل المـتعلم مـع مصادر المعرفة المختلفة وارتياد المكتبة.			
١٠	تخطيط وتنفيذ أنشطة تراعى الفروق الفردية.			

١١	التعامل مع أخطاء المتعلمين بأسلوب سليم وإشراكهم وتصحيحها.			
١٢	تخطيط وتنفيذ أنشطة تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتى والمستمر.			
١٣	يحرص اساتذتى فى الكلية على استخدام أنشطة تعمل على إيجابية الطلاب فى الموقف التعليمى.			
١٤	اكتشاف المتميزين وتخطيط أنشطة تنمى قدراتهم.			
	ما مقترحاتك لتطوير قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ الانشطة التعليمية المختلفة			
	رابعا: استخدام التقنيات و الوسائل التعليمية :			
	تعمل المناهج فى تخصصى على مساعدة الطلاب المتعلمين على اكتساب القدرة على :			
١	تحديد وسائل تعليمية تساعد على التفاعل فى الموقف التعليمى لتحقيق الأهداف.			
٢	استخدام وسائل تعليمية منوعة ومتطورة.			
٣	إشراك المتعلمين فى تصميم وتنفيذ واستخدام بعض التقنيات والوسائل التعليمية.			
٤	استخدام الأجهزة والتقنيات التربوية بكفاءة.			
٥	استخدام السبورة بشكل جيد.			
	ما مقترحاتك لتطوير المناهج و الأنشطة لتحسين قدرات			

	الطلاب المعلمين المرتبطة باستخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية			
	خامسا: التطبيقات و الاداءات العملية :			
	تعمل المناهج فى تخصصي على اكتساب الطلاب المعلمين القدرة على :			
١	إجادة تنفيذ التطبيقات والاداءات العملية للدروس (مثل تنفيذ شيء ما أو استخدام أجهزة، أو تنفيذ ألعاب تعليمية غير ذلك).			
٢	مراعاة مختلف عوامل الأمان أثناء العمل وتوجيه المتعلمين إلى ذلك.			
٣	إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين لأداء التطبيقات العملية فرديا وجماعيا.			
٤	متابعة وتوجيه المتعلمين فرديا أو جماعيا تبعا لأدائهم.			
٥	توجيه المتعلمين لتجريب وابتكار تطبيقات جديدة.			
٦	إشراك المتعلمين فى تقييم أدائهم وسلوكهم بموضوعية.			
	ما مقترحاتك لتطوير المناهج و الأنشطة في تخصصك لتحسين قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بالتطبيقات و الاداءات العملية			

	سادسا: إدارة الصف :			
	تعمل المناهج المختلفة في تخصصي على اكتساب الطلاب المعلمين القدرة على :			
١	الإلمام بالقوانين النظامية التي تحكم أسلوب التعامل والتفاعل في إدارة الصف وكيفية تطبيق المناسب منها.			
٢	استخدام الوقت بكفاءة أثناء الدروس.			
٣	الاهتمام بجميع المتعلمين وفقا للفروق الفردية بينهم.			
٤	التعامل مع المشكلات التربوية والسلوكية بأسلوب سليم.			
٥	إشراك المتعلمين في تخطيط وتنفيذ وتقويم بعض الأنشطة.			
٦	تهيئة مناخا تعليميا يجمع بين التعاون والتنافس.			
٧	مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارة التعبير عن النفس وتأكيد أسلوب إيجابي عن النفس.			
٨	استخدام الأسلوب السليم لتعزيز استجابات وسلوك المتعلمين.			
٩	القدرة على استخدام أساليب منوعة فى تعزيز سلوك وأداء المتعلمين.			
١٠	القدرة على إثارة دافعية المتعلمين لممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة.			
	ما مقترحاتك لتطوير المناهج والأنشطة فى تخصصك لتحسين قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بإدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والإنساني			

	....			
	❖ **المحور الثالث: التقويم:**			
	تعمل المناهج فى تخصصى على اكتساب الطلاب المعلمين القدرة على :			
١	استخدام أساليب تقويم ترتبط بأهداف الدرس.			
٢	إعداد واستخدام وسائل تقويم منوعة مثل : • أسئلة تحريرية مقالية وموضوعية • أسئلة شفهية • إعداد بطاقات أداء وسلوك المتعلمين • إعداد التقارير والسجلات			
٣	إشراك المتعلمين فى تقييم تعلمهم فى ضوء الأهداف.			
٤	تحديد صعوبات التعلم، والتعامل معها بأسلوب سليم.			
٥	إعداد ملفات خاصة بالمتعلمين.			
	ما مقترحاتك لتطوير المناهج والأنشطة فى تخصصك لتحسين قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بإدارة الصف والتفاعل الاجتماعي والإنساني..			
	❖ **المحور الرابع: إنهاء الدرس:**			
	تعمل المناهج فى تخصصى على اكتساب الطلاب المعلمين القدرة على :			
١	إشراك المتعلمين فى التلخيص والتأكيد على العناصر			

	الأساسية للدرس.			
٢	تشجيع المجيدين المتفاعلين وحث المقصرين بأساليب تربوية تنمى قدرات كليهما مع متابعتهم.			
٣	تحديد تعيينات منوعة (واجبات) تتضمن: تدريب على المادة – تنمية التفكير – ربط المادة بالبيئة – التعرف على المشكلات الواقعية ذات العلاقة بالمادة.			
٤	توجيه المتعلمين إلى مصادر التعلم المختلفة لإنجاز الواجبات وأوراق العمل وأيضا لتعميق خبرات الدروس.			
٥	إنهاء الدروس بأسلوب يشعر المتعلمين بأهمية ما تعلموه وتطبيقاته فى حياتهم.			
٦	إثارة اهتمام المتعلمين بأهمية ما تعلموه وتطبيقاته فى حياتهم.			
٧	إثارة اهتمام المتعلمين للقيام بأنشطة ترتبط بالدرس التالى.			
	ما مقترحاتك لتطوير المناهج والأنشطة التعليمية لتحسين قدرات الطلاب المعلمين المرتبطة بإنهاء الدرس			



التعليم في نجد
في عهد الدولة السعودية الأولي

(١١٥٧-١٢٣٣هـ / ١٧٤٦ ١٨١٨م)

د. نورة بنت معجب الحامد*

توطئة:

لم تكن الأوضاع السائدة في نجد قبل قيام الدولة السعودية الأولى مشجعةً على نشر العلم والتعليم؛ فقد كان المتعلمون في الحاضرة قله، أما في البادية فكان التعليم معدوماً بها (العثيمين، ١٣٩٨هـ، ٣٢). وكانت نجد تفتقر إلى حكومة موحدة تنظم شئونها وتعنى بالتعليم بها. ويبدو أن صعوبة الحياة المعيشية آنذاك كانت تقف حائلاً دون تعلم الغالبية العظمى من سكانها (المرجع السابق، ٣٢).

ومع ذلك فقد قامت في الحاضرة عدة محاولات من أجل التعلم والتعليم، وكان للعامل الديني دوره في حث القادرين مادياً على المساهمة في نشر العلم، وتعليم أبنائهم، كما كان للعامل الديني دوره أيضا في تشجيع العلماء على تعليم أبناء المنطقة ما يعرفون من علوم الشريعة (المرجع السابق، ٣٣).

ولقد كان من أبرز المراكز العلمية في نجد آنذاك أشيقر، والعيينة، والرياض، وعنيزة (الشبل، ١٤٠٢هـ - ١٤٠٣هـ، ١٥)، وكان التركيز المنهجي منصباً على تعليم

* كلية الآداب – جامعة الملك سعود.

مادة الفقه حيث تتيح لمتقنها الحصول على أحد المناصب الدينية كالقضاء الذي يؤهل من يقوم به لاعتلاء مكانة اجتماعية جيدة في المجتمع (العثيمين، المرجع السابق، ٣٦-٣٧).

ولقد شهدت نجد في تلك الفترة رحلات علمية قام بها طلبة العلم من أجل الحصول على مزيد من العلوم، كما شهدت تلك الفترة أيضا حركة جيدة في تأليف الكتب الدينية (الشبل، مرجع السابق، ١٤، ٢٢).

وفي النصف الثاني من القرن الثاني عشر الهجري تغيرت الأوضاع العلمية في نجد بظهور دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب الذي أخذ على عاتقه تطهير الدين مما علق به من البدع والخرافات، ونشر العلم والتعليم، وسانده في ذلك أمير الدرعية محمد بن سعود واتفق معه على مناصرة الدعوة عام ١١٥٧هـ فكان ذلك بداية لنشأة الدولة السعودية الأولى.

دور الشيخ محمد بن عبد الوهاب في التعليم:

ركز الشيخ محمد في دعوته على إيضاح مفهوم التوحيد للجميع وأنه يعني إفراد الله بالعبادة، وقد أمر الناس بتعلم معنى "لا إله إلا الله" وأنها تعني نفي العبادة عن غير الله، وإثبات العباده لله وحده لا شريك له (عبد الوهاب، ١٣٨٧ هـ، ١٤). كذلك أمرهم بتعلم الأصول الثلاثة وهي معرفة الله بآياته ومخلوقاته الدالة على ربوبيته وألوهيته، ومعرفة الإسلام وهو الاستسلام لله بالتوحيد والانقياد له بالطاعة والخلوص من الشرك . ومعرفة النبي محمد ﷺ وسيرته. كما بيّن البعث، وذكر بأن من أنكره أوشك فيه فهو كافر، وبين لهم ذلك بالأدلة الدالة عليه من القرآن الكريم (بن بشر، د.ت، ٢٣-٢٤)؛ فانتشر التوحيد بين الناس بعد أن كان لا يعرفه إلا الخواص (المرجع السابق، ج١، ٨٥).

ومن أجل التعليم عقد الشيخ مجالس للدرس، وكان طلبة العلم في بداية دعوته يعملون في الليل، ويحضرون عنده مجالس المذاكرة في النهار (المرجع السابق، ٢٣). ويرجح العثيمين أن ذلك لا يعني أن دروس الشيخ كانت تستغرق منهم النهار بأكمله، وإنما لأن فرص العمل آنذاك كانت قليلة فإنهم قد يضطرون لقبول العمل في الليل (عبد الوهاب، د.ت، ٥٧).

ومن أجل انتشار التعليم كان الشيخ يطلب من الأهالي في البلدان المختلفة أن يسألوا الناس في المساجد بعد صلاة الصبح، وبين العشاءين من كل يوم عن كل ما يتعلق بأمور دينهم وسيرة نبيهم (ابن بشر، المرجع السابق، ٨٤).

ودعم الشيخ محمد نشاطه في مجال التعليم بتأليف عدة كتب، ورسائل في العقيدة (بن غنام، ١٣٦٨هـ، ٥٠) من أجل نشر العلم وإيضاحه للناس، وتبسيط العلم والمعرفة للمبتدئين، وطلبة العلم، وعامة الناس (العيسى، ١٤١٦هـ، ٢٨٤). كما حرص أيضاً على توعية العامة، وحذرهم من قراءة بعض المؤلفات التي قد تشتمل على ما يوقع الناس في الشرك كروض الرياحين، أو ما قد يحصل بسببه خلل في العقيدة كعلم المنطق (آل الشيخ، ١٣٨٥هـ، ١٢٧).

كذلك اهتم بتعليم القراءة والكتابة للخاصة والعامة؛ فتتلمذ على يديه عدد من أهالي الدرعية ومن أمرائها فكان له دور كبير في بروز عدد من طلبة العلم ومنهم الأمير سعود بن عبد العزيز (ابن بشر، مرجع السابق، ١٦٣) والشيخ عبد العزيز بن سويلم (البسام، ١٣٩٨هـ، ٤٦٣) .

وقد أثمرت جهود الشيخ محمد في الدرعية إذ انتشر الوعي الديني بين السكان،وكان لنشاط الشيخ محمد في نشر دعوته أثر كبير في إنعاش الحياة العلمية في المنطقة . وكانت الرسائل التي يبعث بها إلى علماء البلدان وقضاتها مثار بحث، وجدل، وقد سعى كل طرف إلى إثبات صحة ما يراه حول تلك المسائل، ويمكن القول بأن رحلة مربد التميمي، وهو أحد علماء المعارضة، إلى اليمن كانت بغرض البحث عن كتب شرعية قد لا تكون متوفرة في نجد، وهي من ضمن النشاط العلمي الذي شهدته المنطقة آنذاك (العيسى، مرجع سابق، ٢٨٣- ٢٨٤).

<u>دور أمراء الدولة السعودية الأولى في التعليم:</u>

كان الأمير محمد بن سعود قد اقتنع بدعوة الشيخ محمد وأدرك ما فيها من المصالح الدينية والدنيوية (ابن بشر، مرجع سابق، ٢٢)، ولهذا توصل مع الشيخ محمد إلى اتفاق الدرعية عام ١١٥٧هـ، والذي كان بداية لتأسيس الدولة السعودية الأولى.

ولقد أخذ الأمير محمد بن سعود على عاتقه المشاركة في نشر الدعوة فأخذ يدعو الناس لتعلم العلم، ومعرفة أمور دينهم . بل إنه نصح بعض الأمراء القريبين من الدرعية ومنهم أمير الرياض دهام بن دواس (ابن غنام، مرجع سابق، ٣ -٤) بالدخول في الدعوة، ومناصرتها فمنهم من استجاب، ومنهم من أعرض (ابن بشر، المرجع السابق، ٢٤).

ومن منطلق اهتمام الأمير بالتعليم اهتم بتوفير المعلمين وتعيينهم في المناطق التي تخضع لحكمه فقد تم إرسال الشيخ حمد بن سويلم إلى إمارة "ثادق" معلماً لأهالي البلدة (ابن بشر، مرجع سابق، ٣٧).

وقد سار خلفاؤه سيرته في الاهتمام بالتعليم ؛ فقد كان الأمير عبد العزيز بن محمد يكتب لأهالي البلدان مشيراً عليهم بتعلم العلم وتعليمه (المرجع السابق، ١٢٤). وكان يرسل المعلمين إلى البلدان التابعة للدولة السعودية الأولى وذلك لتعليم الناس أمر دينهم. ومن ذلك أنه أرسل إلى القصيم معلمين في التوحيد، والشرائع، والأحكام (ابن غنام، مرجع سابق، ٧٩).

وكان الأمير عبد العزيز يدرك ما للقضاة من دور في نشر العلم والتعليم إلى جانب عملهم الأساسي فكان يحرص على تعيين القضاة في البلدان حال خضوعها للدولة كما كان يعمل على تغييرهم من حين لآخر مما يعطي لأهل البلاد مزيداً من الاستفادة العلمية وتبادل المعلومات (ابن بشر، مرجع سابق، ١٢٥).

واهتم الأمير عبد العزيز بتشجيع التلاميذ على التعلم وتقديم المكافآت التشجيعية لهم فقد كان الصبيان في الدرعية يعرضون على الأمير كتاباتهم يأتون إليه بألواحهم يعرضون فيها ما كتبوه فكان يعطيهم، ويجزل العطاء لأحسنهم خطاً (المرجع السابق، ١٢٣). رغبة منه في تشجيع البقية على تحسين خطوطهم. وكان يخصص راتباً معيناً للمتعلمين، إلى جانب أنه كان كثير العطاء للقضاة، وطلبة العلم (المرجع السابق، ١٢٣).

واهتم الأمير سعود بن عبد العزيز بالعلم وطلبته فقد حرص على إكرامهم، وطلب من المسؤولين في البلدان التابعة للدولة السعودية الأولى بأن يهتموا برعايتهم وإكرامهم (المرجع السابق، ١٧١). وكان الأمير سعود يعقد مجالس الدرس كل يوم وكانت تلك المجالس تغص بالحاضرين. ولسعة علمه نراه يشارك العلماء في شرح بعض ما يوردونه في التفسير والحديث فتظهر فصاحته وحسن بيانه (المرجع السابق، ١٦٧). كما كان يهتم بأن تعقد بعض الدروس العلمية في مناطق البيع والشراء حيث يكثر الناس.

ويستمع إليها أكبر عدد ممكن منهم، فتحصل الفائدة للجميع (المرجع السابق، ١٦٦). وإلى جانب ذلك كان يرسل المعلمين إلى المناطق المختلفة من الدولة وكان يأمرهم بالتـدريس بجميع المذاهب (ابن غنام، مرجع سابق، ١٦٠).

وإلى جانب ذلك كان يجزل العطاء للقضاة وأهل العلم (ابن بشر، المرجع السابق، ١٧٢)، ويستشيرهم في أمور الدولة، وغالباً ما يميل إلى رأيهم (ابن بشر، المرجع السابق، ١٦٤). كما كان يحرص على أن يصطحب معه في مغازيه عـدداً مـن العلمـاء الـذين يعقدون الدروس فينتفع بعلمهم أفراد الجيش (ابن بشر، المرجع الـسابق، ١٦٤) ، كـذلك كان يرسل مجموعة من العلماء إلى المناطق التي تخضع لحكمة من أجل تعليمهم فرائض دينهم، ومن ذلك السرية التي بعث بها إلى عمان لهذا الغرض (المرجع السابق، ١٣٦).

وقد سار الأمير عبد الله سيرة والده في الاهتمام بالعلم وعقد المجـالس العلميـة، وحلقات الدرس من أجل نشر العلم وتعليمه (المرجع السابق، ٢٠٧).

الإنفاق على التعليم:

شهدت الدولة السعودية توسعًا جغرافيًا سريعًا شمل مناطق نجد، وتوجه لخارجها. وهذا النمو السياسي صاحبه نمو اقتصادي تمثل في زيادة دخل الدولة، فتحسنت الأوضاع الاقتصادية بعد نشأة الدولة السعودية الأولى، وظهر الازدهار واضحاً فيها منذ عهد الأمير عبد العزيز، وأصبح بإمكان الدولة زيادة المخصصات التي تنفق على التعلـيم (العيـسى، مرجع سابق، ٢٨٩). وحظي التعليم في الدولة بنصيب وافر من الرعاية والاهتمام حيـث حرصت الدولة على تخصيص مبالغ معينة للإنفاق على التعليم، وكانت الدولة تنفق عليـه من بيت المال، أما تعليم الطلبة فقد كان مجانيـاً (الريحانى، ١٣٩٠هـ، ٤٢).

ولم يكتف بعض العلماء بما كانت الدولة تنفقه على التعليم وإنما كانوا هم أيضاً ينفقون عليه من مالهم الخاص حسب قدرتهم رغبة منهم في التقرب إلى الله، من ذلك أن أبناء الشيخ محمد الذين خصصوا قرب منازلهم مدارس يقيم فيها طلبة العلم الغرباء عن الدرعية (ابن بشر، مرجع سابق، ١٢٤).

كذلك فإن الأوقاف كانت تمثل مصدرًا آخر من مصادر الإنفاق على التعليم فقد ظهرت عدد من وثائق الأوقاف تخصص جزءاً من ريعها إما للمدرسة، أو للمعلم، أو لأئمة المساجد (البسام، ١٤١٢هـ، ج٢، ٢٢).

وكانت الدولة تدرك أن البحث عن لقمة العيش يشكل عائقاً أمام التفرغ للعلم ولذلك فقد كان الأمير عبد العزيز يشجع الضعفاء على القدوم إلى الدرعية ويتولى الإنفاق على جميع مستلزماتهم، كما كان يعين للمتعلمين راتباً في الديوان (ابن بشر، مرجع سابق، ١٢٤).

وبهذا فقد فتحت الدولة المجال واسعاً أمام من يرغب في التعلم فأصبح العلم في عهدها ميسراً للجميع.

مراحل التعليم :

يبدو أن التعليم في الدولة السعودية الأولى كان يمر بمرحلتين: الأولى التعليم الأولي وفيه يتعلم الصبيان مبادىء القراءة والكتابة وحفظ القرآن. ولم تكن الفترة الزمنية للتعلم في تلك المرحلة الأولية تحدد بسنوات معينة وإنما كانت تعتمد على مقدرة كل تلميذ على التعلم والحفظ، ومدى استعداد ولي أمره للإنفاق على تعليمه (العيسى، مرجع سابق، ص٣٢٩). أما المرحلة الثانية فهي التعليم المتقدم حيث يتعلم الطلاب في تلك المرحلة

العلوم الدينية والدنيوية (عبد الرحمن، مرجع سابق، ١٢٧)، ويبدو أن الحد الأدنى لعمر الملتحق بهذه المرحلة لم يكن يقل عن ثلاث عشرة سنة . و في هذه المرحلة قد يصل الطالب إلى درجة تؤهله لأن يصبح قاضياً كما حدث للعديد من طلاب العلم (عبد الوهاب، انظر: ابن بشر، المرجع السابق، ١٧٣، ١٧٥) .

مناهج التعليم:

لم تكن المناهج الدراسية في المرحلة الأولية تتجاوز حفظ الحروف الهجائية عن طريق ترديدها بشكل جماعي وراء المعلم، والتدرب على كتابتها على ألواح خاصة بشكل فردي بتكوين كلمات وجمل بسيطة . أما الحساب فكان يتركز على تعلم الأعداد البسيطة والتدرب على العمليات الحسابية كالجمع والطرح وخلافه (العيسى، مرجع سابق، ٣٢٩). أما في التعليم المتقدم فلم تكن الدولة تقصر التعليم على التوحيد وإنما اهتمت أيضاً بالعلوم الدينية الأخرى مثل الفقه الذي كان يدرس في جميع المذاهب الأربعة (ابن غنام، مرجع سابق، ١٦٠)، كما كان التفسير أيضاً من ضمن المناهج، وكان من أبرز كتب التفاسير المتداولة تفسير ابن جرير ومختصرة لابن كثير، وتفسير البغوي، والجلالين، والحداد وغيرها، إلى جانب الاهتمام بالحديث وشروحه التي ألفها بعض الأئمة البارزين مثل العسقلاني، والقسطلاني، والنووي وغيرهم هذا مع الاعتناء بالعلوم الأخرى مثل النحو، والصرف، والتاريخ وغيرها (آل الشيخ، مرجع سابق، ١٢٧)

وبالرغم من أن الدولة كانت تتبع مذهب الإمام أحمد بن حنبل (المرجع السابق، ١٣٦) إلا أنها أيضاً أتاحت لطلبة العلم دراسة جميع المذاهب الفقهية الأربعة رغبة منها في ترك الحرية للمتعلم في اعتناق المذهب الذي يقتنع به.وحرص العلماء على إيراد

الأدلة الشرعية لكل مسألة يأخذوا منها سواء كانت من مذهبهم أومن أحد المذاهب الأخرى أو من اجتهاداتهم . وكان الشيخ محمد يرى بأنه ينبغي على طالب العلم إذا أراد أن يتفقه في مذهب من المذاهب الأربعة ثم رأى نصًا شرعيًا يخالف مذهبه فعليه أن يتبع الدليل حتى لو خالف قول مذهبه لأن الأئمة الأربعة متفقون على الأصل، وهو العمل بما يثبت من النصوص الشرعية، وترك ما يخالفها (البسام، ج٢، ٣١٩). ولهذا أوصى الأمير سعود بن عبد العزيز المعلمين بالتدريس في جميع المذاهب الأربعة، وكان ذلك حينما دخلت الإحساء تحت حكم الأمير عبد العزيز في عام ١٢٠٧هـ (ابن غنام، مرجع سابق، ١٦٠).

كما أن العلم كان متاحًا للجميع، فقد ركز علماء الدولة على إيضاح مفهوم التوحيد للجميع، ولهذا ألف الشيخ محمد بن عبد الوهاب عدة رسائل في التوحيد خصص منها رسالة مختصرة لتعليم العامة معنى التوحيد (آل الشيخ، مرجع سابق، ١٢٦).

أمكنة التعليم وأوقاته:

من المرجح أن التعليم الأولي كان يتم في الكتاتيب وهي أماكن خصصت لتعليم الصبيان مبادىء القراءة والكتابة وقد كانت تلك الأماكن موجودة في الفترة السابقة لظهور الدولة السعودية الأولى (الشبل، مرجع سابق، ١٠).

أما بالنسبة للتعليم المتقدم فيبدو أن غالبية حلقات العلم كانت تعقد في المساجد (البسام، علماء نجد، ج١، ٢٤٢)، وقد تعقد في قصر الأمير (ابن بشر، مرجع سابق، ٦٧)، أو قد تعقد في بعض الأماكن العامة كمنطقة البيع والشراء (المرجع السابق، ١٦٧).

ويبدو أن كلمة " مدارس" كانت تطلق آنذاك على الأماكن المخصصة لتعليم طلاب العلم حيث كان العلماء يدرسون فيها طلبة العلم من التعليم المتقدم (ابن غنام، مرجع سابق، ١٦٠)، وقد ينشيء المعلم قرب بيته مدرسة لتعليم الطلاب – كما فعل ذلك أبناء الشيخ محمد – (ابن بشر، مرجع سابق، ٨٥) وقد تتخذ تلك المدارس سكناً للطلبة العزباء كما هو الوضع بالنسبة للمدارس التي أنشأها أبناء الشيخ محمد (المرجع السابق، ٨٥) – كما سبق ذكره.

وفيما يتعلق بأوقات التعليم : فبالنسبة للتعليم الأولي فالمصادر التي بين أيدينا لا تشير إلى ذلك وإنما من المرجح أن التعليم في تلك المرحلة كان يستغرق مدة ساعتين أو ثلاث في الصباح، وساعة أو ساعتين بعد الظهر من كل يوم كما هو الوضع بالنسبة للتعليم في تلك المرحلة قبل قيام الدولة السعودية الأولى (الشبل، مرجع سابق، ١٠)، نظراً لأن تلك الأوقات عادةً هي الأوقات المناسبة للتعلم.

أما بالنسبة لأوقات التعليم المتقدم فهي تختلف باختلاف الحلقات إلا أن غالبية العلماء كانوا يعقدونها بعد صلاة الظهر وحتى قبيل العصر كما في بعض الحلقات التي كان يحضرها الأمير سعود (ابن بشر، مرجع سابق، ١٦٧)، أو الحلقات التي يعقدها أبناء الشيخ محمد بن عبد الوهاب (المرجع السابق، ١٦٧)، وكذلك حلقة الشيخ عبد العزيز الحصين (المرجع السابق، ٢٢٩).

والجدير بالذكر أن هناك عدة حلقات تعقد للعامة ويكون وقتها غالباً من بعد طلوع الشمس وحتى وقت القيلولة، وما بين العشائين كل يوم (المرجع السابق، ١٦٧، ٢٢٩).

أما فيما يختص بالغرباء المقيمين فيما يسمى بـ "المدارس" فإنهم كانوا يأخذون العلم عن أبناء الشيخ في كل وقت فقد كانت مدارسهم قريبة من منازل أبناء الشيخ (المرجع السابق، ٨٥).

<u>المعلمون:</u>

لقد كان بإمكان طالب العلم أن يصبح معلماً إذا ما حصل من العلم على ما يؤهله لتولي مهمة التدريس، ويفترض أن يكون على قدر جيد من العلم وسعة الإطلاع، ومن الذين جلسوا للتدريس الشيخ إبراهيم بن الشيخ محمد بن عبد الوهاب (المرجع السابق، ٨٨)، وكذلك الشيخ سليمان بن عبدالله بن الشيخ محمد بن عبد الوهاب (البسام، ٢٩٣).

والجدير بالذكر أن القضاة أيضاً كانوا يجلسون للتدريس ومنهم الشيخ إبراهيم بن محمد إسماعيل (المرجع السابق، ١٣٩)، وكذلك الشيخ عبد الرحمن بن خميس (ابن بشر، مرجع سابق، ١٦٧).

وكان بعض العلماء من أئمة المساجد يعقدون حلقات علمية لطلاب العلم ومن هؤلاء الشيخ حسين بن الشيخ محمد بن عبد الوهاب إمام مسجد البجيري الكبير بالدرعية (المرجع السابق، ١٣٨)، والشيخ عبدالله بن حماد إمام مسجد الطريف بالدرعية أيضاً (المرجع السابق، ١٦٧).

ولم يكن دور المعلم يقتصر على تعليم طلبة العلم وإنما كان المعلم يخصص جزءاً من وقته لإلقاء بعض الدروس الدينية على العامة، أو الرد على استفساراتهم أو أسئلتهم الفقهية

والتي كانت ترد إلى بعض العلماء من داخل نجد ومن خارجها ومنهم الشيخ حمد بن ناصر بن معمر (البسام، مرجع سابق، ٢٤١).

وكان في مقدمة علماء الدولة الشيخ محمد بن عبد الوهاب وأبناؤه، وكذلك الشيخ حمد بن ناصر بن معمر، والشيخ عبد العزيز بن عبد الله الحصين، والشيخ عبد الرحمن أبو بطين.

التلاميذ :

لم تجد الباحثة فيما بين يديها من مصادر ما يشير إلى سن معينة للالتحاق بالتعليم الأولي، لكن من المؤكد أن تلاميذ التعليم الأولى هم في الغالب من الصبيان كما أشار إلى ذلك ابن بشر (المرجع السابق، ١٢٣).

أما بالنسبة للتعليم المتقدم فتلاميذه هم من طلبة العلم الذين لديهم الاستعداد للتزود من العلم واستيعابه والرحلة في طلبه، ولدى البعض منهم الرغبة في تولي أحد المناصب الدينية ولهذا فإن من المرجح أن غالبيتهم من الشباب.

ومما يجدر ذكره أن التلاميذ في نجد هم من أهالي الدرعية ومن غيرها من البلدان النجدية ومن خارج نجد أيضاً فقد كان يأتي إلى الدرعية طلبة علم من صنعاء وزبيد وعمان وغيرها (الريحاني، مرجع سابق، ٤٢، وآل الشيخ، ١٤٠٠ هـ، ٦).

الإجازات :

يقصد بالإجازة هي الشهادة العلمية التي كان الشيخ يقدمها لتلميذه لقاء سماعه منه ما يؤكد له استيعابه للدروس التي كان يلقيها عليه. وتعد الإجازة وثيقة تثبت دراسة حاملها على هذا العالم أو ذاك، وشهادة من العالم بما حققه الدارس من تحصيل علمي وما تميز به من قدرة على الفهم والاستيعاب. (العيسى، مرجع سابق، ٣٤٧)

وكان علماء نجد يمنحون الإجازات لطلبة العلم ويذكرون في إجازاتهم العلوم التي استوعبها الدارس، ومن هؤلاء العلماء الشيخ حميدان بن تركي، (البسام، علماء نجد، ج١، ٢٤٦) وكذلك الشيخ أحمد بن حسن بن رشيد. (المرجع السابق، ١٦٦)

وتدل الإجازة على المكانة العلمية للطالب الذي حصل عليها، خاصة إذا كان مشهود له بالعلم والمعرفة، وبأنه لايمنح الإجازات إلا لطلبته البارزين المستحقين لها. (البسام، الحياة العلمية، ج١، ١١٦)

وكان بإمكان من حصل على إجازة ثم فقدها بتلف أو غيره أن يطلب من شيخه الذي منحها له أن يكتب له بدلاً منها. من ذلك أن أحد الطلاب قد تلفت إجازته التي حصل عليها من الشيخ أحمد بن حسن بن رشيد فأعطاه بدلاً عنها وقال في إجازته: " وبعد فهذه عوض ما تلف من إجازة المذكور بخير علي بن محمد النجدي، وذلك أنني أجزته أولاً، وها أنا أجزته ثانياً بجميع ما تجوز لي روايته... " (البسام، علماء نجد، ج١، ١٦٦)

وهكذا فإن الإجازات في عهد الدولة السعودية الأولى كانت أمراً معمولاً به آنذاك.

الرحلة في طلب العلم:

شهدت الدرعية في تلك الفترة نشاطاً علمياً بارزاً جعل طلاب العلم يفدون إليها من مختلف البلدان والنجدية وغيرها، وقد صور أحد علمائها (بن حمد آل معمر) الوضع العلمي فيها بقوله: (البسام، علماء نجد، ج٢، ٤٤٨)

وللعلم روضات تفتح زهرها

خمائلها للسائلين بها حل

ومن بين من ترك بلاده ورحل إلى الدرعية من أجل التزود من العلم، الشيخ عبد الرحمن بن نامي الذي ترك العيينة ورحل إلى الدرعية للاستفادة العلمية، وحينما تفقه في الدين عينه الأمير عبد العزيز بن محمد قاضياً في بلدته، (البسام، علماء نجد، ج١، ٤٣٢) كذلك الشيخ غنيم بن سيف الذي ترك بلدته "ثادق" ورحل إلى الدرعية للتتلمذ على يد علمائها، وقد تفقه في الدين، فعينه الأمير سعود قاضياً في عنيزه وما حولها. (ابن بشر، مرجع سابق، ج١، ١٧٣)

وإلى جانب الدرعية التي أصبحت مركزاً علمياً نشطاً آنذاك نلاحظ أن بعض العلماء قد فضلوا الرحلة إلى خارج نجد للحصول على مزيد من العلم من المناطق الأخرى مثل مكة، والشام حيث كانت تلك المناطق ملتقى لطلاب العلم من مختلف الأقطار الإسلامية. ومن هؤلاء العلماء الشيخ منصور بن محمد أبا الخيل الذي رحل إلى مكة المكرمة من أجل التزود بالعلم (البسام، علماء نجد، ج٣، ٩٥٤)، كذلك الشيخ دخيل بن رشيد الجراح الذي رحل إلى الشام. (المرجع السابق، ج١، ٢٥٦)

حركة النسخ والتأليف :

لم يكن طلاب التعليم الأولي بحاجة إلى الكتابة على الورق وإنما كـانوا يتعلمـون الكتابة على ألواح (ابن بشر، مرجع سابق، ج١، ١٢٣) أعدت لهـذا الغـرض. غيـر أن طلاب التعليم المتقدم كانوا بحاجة إلى الورق لتسجيل ما يلقيه المعلم دون حاجة إلى مسحه من على اللوح ولهذا نلاحظ أن النسخ كان منتشراً في الغالب بين طلبة العلم.

من جهة أخرى فمن الواضح أن الكتب العلمية لم تكن متوفرة للتلاميذ في تلك الفترة .ولهذا فقد كان التلميذ مضطراً لنسخ بعض الكتب العلمية للاستفادة منها واستذكار ما فيها . وقد يوصي بعض العلماء الموسرين من يشتري له كتباً من خـارج نجـد، (الرشـيدي، ١٣٩٨هـ، ١٠٩) وقد يحصل بعضهم على بعض الكتب العلمية بطريقة أخرى كأن تكون تركه أحد العلماء المتوفين فيشتريها من ورثته. (البسام، علماء نجد، ج١، ٢٤٦)

وقد اشتهر بعض طلاب العلم بحسن خطوطهم ونسخهم للكتب ومنهم الشيخ فرنـاس بن عبد الرحمن. (المرجع السابق، ج٣، ٧٦٦)

ومن ناحية أخرى فإن ظهور دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب الإصلاحية في نجـد قد أدت إلى نشاط في حركة التأليف، وكتابة الرسائل، والنصائح، والرد علـى المخـالفين للشيخ. (٥) وقد اهتم الشيخ بتأليف عدة كتب من أجل تعليم الناس أمور دينهم – كما سـبق ذكره– فانتشرت نُسخ كتاب التوحيد في نجد. (آل الشيخ، ١٣٨٦هـ، ٩)

كما ظهرت مجموعة من المؤلفات لبعض العلماء مثل الشيخ عبدالله بن محمد بـن عبد الوهاب، (آل الشيخ، مرجع سابق، ١٩) والشيخ عبد العزيز بن آل معمـر (البـسام، علماء نجد، ج٢، ٤٤٥) وغيرهم.

وتبعاً لحركة النسخ والتأليف وشراء الكتب العلمية ظهرت المكتبات العامـــة والخاصـــة فكان في الدرعية مكتبة يتردد عليها العلماء للبحث والقراءة واستنباط المسائل العلميـــة. ومن هؤلاء الشيخ عبدالله بن الشيخ محمد بن بن عبد الوهاب، (المرجع السابق، ج١، ٤٨) وابنه الشيخ سليمان. (المرجع السابق، ٢٩٣)

ويوجد في منازل بعض العلماء مكتبات خاصة بهم من هؤلاء الشيخ حمد بن عبد الجبار حيث كانت لديه في المجمعة مكتبة خاصة (يتوارثها آل عبد الجبار) ضمت العديـــد مـــن المخطوطات ونوادر التراث العربي. (المرجع السابق، ٢٢٥) كما كان لدى الـــشيخ عبـــد العزيز بن سليمان بن عبد الوهاب في حريملاء مكتبة خاصة به قام إبراهيم باشـــا حينمـــا غزا نجد بنهبها وحمل ما استطاع حمله منها – إلى استانبول – وإحراق ما تبقـــى منهـــا وكان ذلك في عام ١٢٣٨هـــ. (ابن بشر، مرجع سابق، ج١، ٢٢٤)

تعليم المرأة :

لم تكن دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب مقتصرة على تعليم الرجـــل دون المـــرأة، وإنما كان يهمه أن يتعلم الجميع أمور دينهم فهو يقول (ابن عبد الوهاب، مرجع سابق، ٦) " اعلم رحمك الله أنه يجب على كل مسلم ومسلمة... "، وعلى هذا فـــإن الخطـــاب كـــان موجهاً إلى الرجل والمرأة على حد سواء.

وكما حرص على أن تتعلم المرأة أمور دينها، حرص أيـــضاً علـــى أن يعـــرف الفقهاء حقوق المرأة، حسبما جاء في الكتـــاب والـــسنة فوقـــف ضـــــــــد بعـض القضــــــــاة الذيـــن كانوا يرون جواز حرمان الإناث من حقهن في الميراث، (ابـــن

غنام، مرجع سابق، ج١، ٢٤) كما أنكر على أهل البادية عدم اعترافهم بحق المـرأة فـي الإرث . (المرجع السابق، ١٠٨)

واهتم أمراء الدرعية أيضاً – بتعليم المرأة أمور دينها ؛ فحينما حج الأمير سعود بن عبد العزيز حجته السابعة في عام ١٢٢٥هـ خطب خطبة بليغة حض فيها النساء على الاحتشام وعدم التبرج. (ابن بشر، مرجع سابق، ج١، ١٤٥)

وعلى الرغم من عدم وجود دلائل تشير إلى تخصيص أماكن معينة لتعليم المرأة إلا أن ذلك ليس مؤشراً على عدم حصول المرأة على نصيب من العلم فمـن المـرجح أن العلم كان يصل إليها بطرق متعددة كأن تحضر بعض الدروس في المساجد أو قـد ينقـل بعض أفراد العائلة من الرجال ما قد يسمعوه من علم إلى نسائهم، وقد يحـرص الـبعض منهم على تعليم نسائهم قراءة القرآن الكريم وحفظه وتعلم الكتابة، وعلى هذا فالذي نعتقده أن المرأة كانت تحصل على قسط لا بأس به من العلم وإن لم يكن العلم متاحاً لها كما هو الحال بالنسبة للرجل.

الخاتمـــــة :

لعل من الدعائم الأساس لانتشار التعليم توفر الاستقرار السياسي فـــي المجتمـــع. وفي نجد كانت الصراعات السياسية سبباً أساسياً في عدم استقرارها، إضـــافة إلـــى أنهـــا كانت مهملة طيلة العهد العثماني، فتركت وشأنها ليكون النفـــوذ فيها للأقوى من أهلهـــا، وهذا ما جعل كل أمير يستقل ببلدة، وكل رئيس عشيرة بقبيلة. وعلي الرغم من أن دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب التي ظهرت في المنطقة كان لها الأثر الواضح في تخلـــيص الناس من البدع والخرافات والعودة بهم إلى الطريق السليم، إلا أن كثـــرة الفـــتن وعـــدم استتباب الأمن جعل المنطقة مسرحاً رحباً للخصومات القبلية والنزاعات المتعـــددة التـــي أثرت على الحياة الثقافية والتعليمية والأدبية. كذلك فإن كثرة المعارك التي دارت فـــي الجزيرة العربية كان لطولها وما خلفته من عداءات وانتماءات الأثر الكبير فـــي تـــدهور حالة البلاد من جميع النواحي وبالذات الناحية التعليمية.

ويتضح لنا في هذا البحث أن التعليم في نجد شهد اهتماما واضحاً في عهد الدولة السعودية الأولى، وكان لذلك أسبابه العلمية والسياسية والدينية التي حرص البحـــث علـــى الإشارة إليها بحسب ما توفر من مصادر. ومن المؤكد أن الشيخ محمد بن عبد الوهـــاب رحمه الله قد حرص على نشر العلم وتوعية العامة بأمور دينهم، فـــدعا إلـــى إفـــراد الله بالعبادة وعمل على إحياء الدين، وبذل ما في وسعه من أجل تعلـــيم النـــاس مـــا يـــرتبط بعباداتهم، كما حرص على تعليمهم القراءة والكتابة.

وتبنى قادة الدولة الإنفاق على التعليم وتشجيعه، فاهتموا بالتعليم، وحرصوا على تيسيره للجميع. وضمت الدولة العديد من المعلمين الذين تميزوا بالعلم وسعة الاطلاع،

وكان التلاميذ حريصين على طلب العلم فمنح العلماء الإجازات للتلاميذ، كما قام بعض طلاب العلم بالسفر خارج نجد للحصول على مزيد من العلوم.

وتبعاً لانتشار العلم والرحلة في طلبه تعددت المؤلفات العلمية وإن كان معظمها منصباً على العلوم الدينية نظراً لأن التركيز في الأساس كان على تعليم الناس أمور دينهم، والعمل على تخليص الدين مما علق به من شوائب.

ولم تغفل الدولة الاهتمام بتعليم المرأة فقد حرص الشيخ على تعليمها أمور دينها والحفاظ على حقوقها، كما حرص أمراء الدولة أيضاً على توعية المرأة وإرشادها لأمور دينها.

قائمة المصادر والمراجع:

البسام – أحمد بن عبد العزيز.

الحياة العلمية في نجد في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين، وأثر دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب فيها .رسالة مقدمة إلى قسم التاريخ بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام ١٤١٢هـ.

البسام – عبدالله بن عبد الرحمن

علماء نجد خلال ستة قرون، (مطبعة النهضة الحديثة، مكة المكرمة، ١٣٩٨هـ)، .

إبن بشر – عثمان:

عنوان المجد في تاريخ نجد، تحقيق عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ، (دار صادر، بيروت، د. ت)، .

الرشيدي – منصور بن عبد العزيز

قضاة نجد أثناء العهد السعودي، (مجلة الداره، العدد الثالث، ١٣٩٨هـ)،.

الريحاني – أمين

تاريخ نجد وملحقاته، (مؤسسة دار الريحاني، لبنان، ١٣٩٠هـ).

الشبل – عبدالله بن يوسف

التعليم في نجد قبل دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، (مجلة كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بالرياض، العدد الثاني عشر، ١٤٠٢هـ - ١٤٠٣هـ)، .

آل الشيخ – عبد الرحمن بن عبد اللطيف

الشيخ عبدالله بن شيخ الإسلام محمد بن عبد الوهاب، (مجلة الدارة، العدد الثالث، ١٤٠٠هـ)، .

آل الشيخ – عبد الله بن الشيخ بن عبد الوهاب

رسالة حول دخول سعود بن عبد العزيز ومن معه إلى مكة، جمع عبد الرحمن بن قاسم، (مطابع المكتب الإسلامي، بيروت، ١٣٨٥هـ)، .

آل الشيخ – عبد الرحمن بن عبد اللطيف

علماء الدعوة، (مطبعة المدني، القاهرة، ١٣٨٦هـ)، .

عبد الرحيم – عبد الرحيم عبد الرحمن

الدولة السعودية الأولى، (دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ١٤٠٢هـ)، .

ابن عبد الوهاب – محمد

الأصول الثلاثة وأدلتها، (دار اليمامة، دمشق، ١٣٨٧هـ)، .

العثيمين – عبدالله بن صالح

الشيخ محمد بن عبد الوهاب – حياته وفكره –، (دار العلوم، الرياض، د.ت)،

نجد منذ القرن العاشر الهجري حتى ظهور الشيخ محمد ابن عبد الوهاب، (مجلة الدارة، العدد ١٣٩٨هـ).

العيسى _ مي عبد العزيز

الحياة العلمية في نجد من قيام دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب حتى نهاية الدولة السعودية الأولى. رسالة دكتوراه مقدمة إلى قسم التاريخ بكلية الآداب . جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

إبن غنام – حسين.

روضة الأفكار والأفهام لمرتاد حال الإمام وتعداد غزوات ذوي الإسلام، (مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٣٦٨هـ)، .



التربية التعويضية للطفل المحروم من الرعاية الأسرية: الواقع والمأمول

د.سهير علي الجيار*

مقدمـــة:

تمثل التربية قوة بحكم موقعها من حاضر المجتمع ،ومن اهتمامات الناس وعلاقـاتهم ،وأيضا من حيث ارتباطها بمستقبل الأفراد والمجتمعات ،ولهذا كانت وستظل عظيمة الأثر في كل الأحوال.

وإذا كانت التربية بمؤسساتها تمثل أحد الأدوات الرئيسة التي يستخدمها المجتمع لتحقيق نموه وتقدمه ،فإنه ينبغي الأخذ في الاعتبار أن هذه الأداة تتغير وتتبدل حسب الوظيفة التي تقوم بأدائها ،ووفقا للمستجدات التي تتحرك التربية من خلالها وبها.

فتنوع الرؤى إلى وظيفة التربية لتكوين المواطن وإعداده إعدادا صالحا داخل مجتمعه يختلف بدرجات متفاوتة باختلاف فلسفة المجتمع وأهدافه وعاداته وتقاليده ،كما يختلف أيضا باختلاف ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وفي هذا الإطار يحتل تكوين المواطن وإعداده للحياة في الأوضاع المعقدة والمتشابكة للمجتمع الحديث أهمية خاصة ومسئولية مباشرة يتكفل بها النظام التربوي في تفاعله مع أهداف المجتمع ومع النظم المجتمعية الأخرى ،ومن ثم "تظهر النظم المجتمعية المختلفة وصورها المؤسسية في تصنيفات محددة كالنظم الأسرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية والثقافية ....، وتقوم داخل كل نظام أو نسق من تلك النظم مؤسسات متخصصة تتولى – في المقام الأول– مهمات معينة وفق أهداف ووسائل متخصصة لتحقيق أهداف كل نظام ونسق".(١)

وإذا سلمنا بأن ما يدور في المجتمع من أحداث وما يواجهه من قضايا يساهم في تربية الفرد ،فإنه يمكن القول بأن المؤسسات الموجودة في المجتمع تربوية ،لأن من شأنها

* أستاذ أصول التربية المساعد بكلية البنات جامعة عين شمس

أن تزود الفرد بقسط من التربية والتعليم صغر أم كبر ،جاء منظما أم غير منظم ،علاوة على أنها تؤثر في سلوك الفرد وأساليب تفكيره ،وتعمل على توجيهه وإرشاده ، وتسهم في رعايته وحل مشكلاته.

فالأسرة كانت ومازال وستظل أهم الوحدات الاجتماعية ،فهي منشأ المجتمع وأساسه ، وهي البيئة الطبيعية التي تتعهد الطفل بالرعاية خاصة في مراحل عمره الأولى ، كما أنها تمثل الوعاء الثقافي الذي يكسبه القيم والاتجاهات ومعايير السلوك والسمات الاجتماعية. والأسرة السوية الأكثر تكيفا والأفضل تكاملا تعتبر بمثابة حصن منيع تحمي نفسها وأبناءها ومجتمعها ،أما الأسرة المفككة وغير المتوافقة ،فإنها تسيء لأطفالها ومجتمعها في الحاضر والمستقبل.

ومن الواضح أن ما تعرض له المجتمع المصري وما يتعرض له من أزمات سياسية واقتصادية واجتماعية وما يعانيه من ضغوط خارجية قد انعكس بدوره في البناء الاجتماعي ،واتضح أثره جليا في تداعيات سلبية عميقة نتجت عنها تصدعات وانفصامات اجتماعية وخلقية كانت لها انعكاساتها المباشرة وغير المباشرة على سلامة البناء الاجتماعي وتماسكه.

وقد كان للأسرة حظ وافر من هذا التردي الذي عانى منه المجتمع ،فانخفض مستوى معيشتها وتفككت أواصرها وعانى أطفالها سوء التغذية وضعف البنية وتدهور الصحة ، ووقوعهم في براثن الانحراف ،واتخاذهم موقف العداء من المجتمع.
كما أن ظاهرة الهدر في مراحل التعليم الأولى وتزايد نسب الرسوب والتسرب وانخفاض مستوى الأداء التعليمي من الأسباب التي تقف أيضا خلف تلك الأزمات.

وفي ظل هذه الأوضاع نجد أنفسنا أمام ظواهر اجتماعية لافتة للنظر في مجتمعنا ،كأطفال بلا مأوى ،وأطفال الشوارع ،وأطفال مدمنين...... ،كبعض المستتبعات الاجتماعية الناجمة ،وهكذا فقدت الأسرة دورها وتخلت عن مسئولياتها.

ومن ثم أصبح الأمر ضروريا وملحا في إيجاد نوع من الرعاية البديلة علها تنقذ ما يمكن انقاذه وتقلل من حجم التداعيات السلبية المنبثقة عن تلك الأوضاع المتردية.

لذا انطلقت مؤسسات الرعاية الاجتماعية – كإحدى صور التربية غير الرسمية- ساعية إلى توفير الحقوق الأساسية لكل مواطن والقيام بدور تعويضي في توفير ألوان الحماية والرعاية البديلة لتلك الفئات المحرومة .

وسوف تركز الدراسة الحالية على تناول المؤسسات الإيوائية كإحدى صور الرعاية البديلة للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية الطبيعية ،وتحليل ما تقدمه تلك المؤسسات من برامج تربوية تعويضية :تعليمية ومهنية واجتماعية وصحية ودينية وترويحية بغية الارتقاء بأداء تلك المؤسسات ودعم إيجابياتها وتفعيل دورها التربوي والتنموي.

مشكلة وأسئلة الدراسة :

من البديهي أن ما تعانيه مصر من إشكاليات اقتصادية واجتماعية قضية ملحة لا تهدد واقعها فقط وإنما مستقبلها أيضا ،فقد شهدت البلاد خلال العقدين الماضيين انحسارا اقتصاديا ملحوظا ،فقد أوضح تقرير التنمية البشرية لمصر ٢٠٠٥ (٢) "أن دليل التنمية البشرية في مصر مازال منخفضا حوالي ٠,٧ ،وأن عدد الفقراء يصل وفقا لما أشار إليه التقرير إلى نحو ١٤ مليونا و١٤٤ ألف فرد ،وأن الفئات الأشد فقرا يصل عددها إلى ٣ مليون و٢٥٨ ألف فرد ،وذكر التقرير أن هناك مستويين للفقر هما: مستوى الفقر الأدنى وهو الذي يعبر عن فقر الدخل ،ومستوى الفقر الذاتي الذي يعبر عن الحرمان النسبي ،وأشار التقرير إلى أن مستوى الفقر الأدنى في مصر يصل إلى ٢٠,٤٪ ،ويرتفع مستوى الفقر الذاتي إلى ٣١,٨٪.

كما أشار التقرير أيضا إلى خطورة قضية البطالة التي بلغت نسبتها حوالي ١٠٪ عام ٢٠٠٥ ،وأن بطء النمو الاقتصادي ،وتدني مستوى التعليم والتدريب تسببا في عرقلة جهود الدولة لإيجاد فرص العمل ،وأن توفير فرص العمل مرهون بزيادة معدل نمو الناتج المحلي بنسبة تتراوح بين ٦،٧٪ حتى يتحقق الاستيعاب الكامل لقوة العمل".

وتعتبر الأمية بنسبها المتزايدة أيضا من أبرز المعضلات الاجتماعية التي تعوق جهود التنمية في المجتمع المصري فقد أشار تقرير البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ٢٠٠٥ إلى أن "نسبة المتعلمين في مصر تصل إلى حوالي ٥٥,٦%".(٣)

ومما لا شك فيه أن كل هذه الأوضاع قد دعمت انتشار ظواهر سلبية كثيرة ،ومن هنا جاء الربط بين نمو وانتشار هذه الظواهر والتحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تركت بصمات واضحة على المجتمع بمختلف فئاته خاصة الأطفال الذين تحاول الدولة وضعهم على قائمة أولوياتها ،انطلاقا من تبني تقرير التنمية البشرية لمصر ٢٠٠٥ "مفهوما جديدا ينقل بمقتضاه النظرة إلى الفئات المحرومة من أن تكون مجرد أفراد ينتفعون من الالتزامات الدولية إلى شركاء أساسيين في عقد اجتماعي جديد بين الدولة ومواطنيها ،وأن تكون الفئات الفقيرة المستفيدة في المقام الأول من العقد".(٤)

وفي تقرير منظمة اليونيسف "وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٦ وصف لأوضاع ملايين من أطفال العالم خاصة العالم النامي بأنهم "المقصون والمحجوبون، ذلك أن ملايين الأطفال يختفون عن الأنظار عند الاتجار بهم أو عند إجبارهم على العمل في المنازل كخدم،وهناك أطفال آخرون كأطفال الشوارع يعيشون على مرأى من الجميع لكنهم مستبعدون من الخدمات الأساسية والحماية ،وهؤلاء الأطفال ليسوا ضحايا للإساءة فحسب بل إن معظمهم محرومون من المدارس والرعاية الصحية والخدمات الحيوية الأخرى التي يحتاجون إليها ليكبروا ويزدهروا".(٥)

وتأسيسا على ما سبق تتمحور الدراسة الراهنة حول حماية وتأهيل وإدماج الأطفال ذوي الظروف الأسرية والمجتمعية الصعبة الذين حرموا من الرعاية الأسرية الطبيعية وأودعوا مؤسسات إيوائية تقدم لهم برامج تربوية متنوعة علها تعوضهم ما يعانونه من أوجه الحرمان ،وتوفر لهم الحماية من الانحراف وتؤهلهم للاندماج في المجتمع أملا في حياة أكثر أمانا واستقرارا وهي في ذلك تنطلق من تحليل فلسفي واجتماعي لفكر تلك المؤسسات ،والتطور التاريخي لها ،وواقع برامج التربية التعويضية المقدمة في تلك

المؤسسات ،وكيفية الارتقاء بأداء تلك المؤسسات في ضوء الاستفادة من بعض الخبرات المتاحة في هذا المجال.

ومن هنا تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الأبعاد الفلسفية والاجتماعية التي يستند إليها فكر مؤسسات الرعاية الإيوائية؟
٢. متى نشات مؤسسات الرعاية الإيوائية وكيف تطورت؟
٣. ما الخبرات العالمية في مجال تعويض الأطفال المحرومين وما الدروس المستفادة منها؟
٤. كيف تقدم برامج التربية التعويضية لمودعي المؤسسات الإيوائية وما أهم إشكالياتها؟
٥. ما ملامح التصور المقترح لتفعيل الدور التربوي للمؤسسات الإيوائية في مصر؟

أهداف الدراسة:

١. رصد الأبعاد الفلسفية والاجتماعية للفكر المتبني لمؤسسات الإيواء.
٢. الوقوف على مراحل نشأة وتطور تلك المؤسسات وأهدافها وبرامجها.
٣. عرض خبرات بعض الدول في هذا المجال والكشف عن سبل الإفادة منها.
٤. تقييم واقع برامج التربية التعويضية المقدمة لمودعي تلك المؤسسات.
٥. وضع تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي لمؤسسات الرعاية الايوائية في مصر.

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة إلى عدة اعتبارات منها:

١. أن مثل هذه الدراسات تعد مطلبا ضروريا ،ذلك أنها تعبر عن الواقع المعاش وهموم الإنسان المصري، وهنا تكمن أهمية مثل هذه الدراسة فقد تتضمن حلولا واقعية لإحدى قضايا مجتمعنا المعاصر.
٢. أن رعاية تلك الفئات من الأطفال ليست ضرورة إنسانية فحسب ،بل أيضا ضرورة اجتماعية ذات أهمية قصوى ،ذلك أن إهمال رعاية تلك الفئات يمثل

خطرا كبيرا باعتبارهم مصدرا للعدوى لأقرانهم ،كما أنهم سرعان ما يجنحــون إلى عالم الانحراف والجريمة ،فيشكلون خطــرا حقيقيــا يهــدد أمــن المجتمــع وسلامته.

٣. تنبع أهمية هذه الدراسة أيضا من أنها تتصدى لبعض التداعيات السلبية الناجمــة عن تضخم مشكلة الفقر وتزايد أعداد الفقراء ،وتصدع الكيان الخلقي،وغلبة آليات تجسيد التفاوت الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع .

٤. تتناول مثل هذه الدراسة فئة من الأطفال ذكورا وإناثا ليست بالعدد القليل ،ومــن ثم قد تفيد نتائجها قطاعات من المسئولين عن الضمان الاجتماعي وهيئاته علهــا تجد طريقها إلى النور أملا في الإصلاح.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على تناول المؤسسات الإيوائية التي تقــوم علــى رعايــة الأطفال الأبرياء غير الجانحين المحرومين من الرعاية الأسرية أيا كانت أســباب إيــداع هؤلاء الأطفال ،سواء من الذكور أو الإناث.

كما اقتصرت الدراسة الميدانية على تناول عدد من المؤسسات الإيوائيــة الحكوميــة والأهلية بمحافظة الجيزة.

منهج الدراسة وأدواتها:

<u>تتضمن الدراسة المناهج والأدوات التالية:</u>

١. تنتهج الدراسة الحالية "المنهج الأثنوجرافي" Ethnography Method حيث يعد من أنسب المناهج البحثية التي تتفق مع طبيعة وأهداف الدراسة ،فهو "طريقة من طرق المنهج العلمي ،وأداة لدراسة وفهم أساليب وطرق جماعة من الجماعات من خلال معرفة أفكارهم وقيمهم وسلوكهم فهو يركز على دراسة أحداث وسلوكيات فئة معينة من الأفــراد علــى أرض الواقع".(٦)

ويسعى هذا المنهج الى " الفهم العميق للواقع من خلال دراسة خبرة الحياة اليومية الحية وتفسيرها في إطار السياق الاجتماعي الذي تنشأ فيه الخبرة وتتفاعل ،ومن ثم فهو منهج كيفي يهدف إلى دراسة واقع المؤسسات التربوية من الداخل ،ومن زوايا متعددة حتى نحصل على معلومات وصفية إثنوجرافية كافية تمدنا بفهم واضح عن المؤسسة وعن العمليات التربوية بداخلها ونتائج هذه العمليات".(٧)

وللمنهج الإثنوجرافي أدوات خاصة منها الملاحظة بالمشاركة والمقابلة ، وهي أدوات تتيح للباحث المعايشة الكاملة مع الأنشطة ذات الصلة بموضوع الدراسة ،كما تتيح له تلك الأدوات "أن يكون قريبا من الواقع الاجتماعي الذي يقوم بدراسته وتمده بالبيانات والمعلومات الوصفية الحديثة والمباشرة عن هذا الواقع ،كما تمكنه من تنمية المفاهيم والمدركات ذات الصلة بتلك المعلومات بعيدا عن المفاهيم التي تتسم بالجمود".(٨)

٢. كما تعتمد الدراسة أيضا على أسلوب التحليل الفلسفي في عرض الفكر الفلسفي والاجتماعي لتلك المؤسسات ،وأيضا نشأتها وتطورها.

وتتضمن أدوات الدراسة:

٣. الملاحظة بالمشاركة: تعتمد على المشاركة في العمل الذي تقوم به عينة الملاحظة والتعرف على ما يدور من مواقف وعلاقات وتفاعلات وممارسات داخل مؤسسات الإيواء ،ومن ثم التعرف على المناخ السائد والإمكانات المتاحة ، ورصد الواقع والكشف عن أبعاده الصريحة والضمنية .

٤. المقابلات المفتوحة : وهي من أكثر أنواع المقابلة استخداما في البحوث التربوية والاجتماعية كأداة للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة ، والتي قد لا تتاح باستخدام استمارة الملاحظة ،فتصبح المقابلة أداة مكملة ومتممة للملاحظة.وقد تم إجراء مقابلات مع بعض المسئولين بالإدارة العامة للأسرة والطفولة بمجمع التحرير ،وأيضا مع الجهاز الوظيفي الإداري والفني بالمؤسسات الإيوائية ومع الأبناء والبنات من مودعي ومودعات تلك المؤسسات.

مصطلحات الدراسة:

١- التربية التعويضية Compensatory Education: يقصد بها توفير أوجه الرعاية المتكاملة للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية الطبيعية من الجنسين وتعويضهم تربويا بتقديم برامج الخدمة التعليمية والمهنية والاجتماعية والصحية والترويحية والدينية ،وذلك بتهيئة الظروف المناسبة لحياة أسرية بديلة توفر الإقامة والغذاء والكساء المناسب بهدف تنمية قدرات الأطفال وإشباع احتياجاتهم حتى يصبحوا مواطنين صالحين لأنفسهم ولمجتمعهم.

٢- المؤسسة الإيوائية Residential Institution : "هي دار لإيواء الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية ذكورا وإناثا بسبب اليتم أو تفكك وتصدع الأسرة ،أو الأطفال مجهولي النسب ،وذلك في المرحلة العمرية من ٦: ١٨ سنة وبحد أقصى ٢١ سنة إذا ما كان ملتحقا بالتعليم أو التدريب وذلك إلى أن يتم تخرجه".(٩)

خطة الدراسة:

تتطور خطة الدراسة وفقا لما يلي :

- الأبعاد الفلسفية والاجتماعية لفكر مؤسسات الرعاية الإيوائية.
- نشأة وتطور المؤسسات الإيوائية.
- نماذج من الخبرة العالمية في مجال التربية التعويضية.
- إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها.
- تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي لمؤسسات الرعاية الإيوائية في مصر.

أولا :الأبعاد الفلسفية والاجتماعية لفكر مؤسسات الرعاية الإيوائية

إن قضية الطفولة قديمة قدم التاريخ الإنساني ،فقد حظيت تربية النشء ورعاية الطفولة باهتمام واضح على مر العصور،وأيضا من قبل الفلاسفة ورجال والدين وعلماء النفس والاجتماع والتربية ،فتنوعت الأفكار وتعددت الآراء ،ومن ثم يستند فكر مؤسسات الرعاية الإيوائية إلى عدة أبعاد فلسفية واجتماعية يمكن رصدها فيما يلي:

١- الأبعاد الفلسفية:

من الضروري قبل الخوض في دراسة مؤسسات الرعاية الإيوائية وما تقدمه من برامج وخدمات وضع إطار فكري فلسفي يتم من خلاله استعراض الأساس النظري والفلسفي الذي يستند إليه الفكر الذي تبنته تلك المؤسسات سواء كان فكرا وضعيا أو إلهيا ،غربيا أو عربيا.

أ. الفكر الغربي:

تعددت الفلسفات والتجارب في الفكر الغربي الأوروبي فيما يتعلق بتربية الأطفال وضرورة حمايتهم من الأضرار والمخاطر ،وظهرت الشخصيات التي تركت تأثيرا واضحا في الفكر التربوي والنظم التعليمية أمثال كومينوس وروسو و بستالوتزي وغيرهم.

ويعتبر جان جاك روسو J.Jaqus Rousseau(١٧١٢-١٧٧٨) رائد الحركة الطبيعية في التربية ممن عبر عن طوائف الفقراء من أبناء الشعب الفرنسي متحدثا باسم آلام الشعب ومعبرا عن عدم الرضا عن الأوضاع السائدة في فرنسا.

كتب روسو أول مؤلفاته "العقد الاجتماعي" The Social Contract الذي أكد فيه على أن العلاقة بين الشعب والحكومة تقوم على أساس تعاقد اجتماعي بينهما ،فالشعب يختار الحكومة لتقوم بدورها على خدمته ورعايته ،إلا أن الفساد الذي يصيب المجتمعات إنما هو نتيجة لانحراف المجتمعات عن مسار الطبيعة وطريقها. فأفراد المجتمع هم المالكون الحقيقيون لحريتهم وسيادتهم ،وأن الحكومات لاتقوم إلا عن طريق اختيار مالكي هذه الحرية وهم أفراد الشعب.

وفي العقد الاجتماعي "دافع روسو عن الفقراء وانتصر للعامة ،وطالب بالرجوع إلى الطبيعة لتحقيق العدالة الاجتماعية ،كما نادى روسو بالحرية والمساواة فلا يمعن الغني في غناه ويمعن الفقير في فقره حتى لا يشتري الغني الفقراء ،ويبيع الفقير نفسه لعوزه وحاجته".(١٠)

وبصرف النظر عما يؤخذ على روسو في آرائه التربوية التي نادى بهــا وتــضمنها كتابه "إميل" ،إلا أن هذا الكتاب كان بداية لاتجاه جديد يتبنى إصــلاح المجتمعــات عــن طريق التربية والتعليم.

ومن أبرز النماذج الأوروبية في مجال رعاية الأطفال الأيتام والفقــراء تجربــة المربي السويسري بستالوتزي ،و يعتبر جون هنري بستالوتزي J.Henry Pestalozzi (١٧٤٦-١٨٢٧) مفكرا ومصلحا اجتماعيا ،كرس حياته في ميدان تربية الــصغار مــن الأيتام والفقراء لإصلاح المجتمعات الريفية الفقيرة.

أكد بستالوتزي " أن التعليم لا يحصل عليه المرء من الكتب فقط ،وأن أبناء طبقــات الشعب الفقيرة يمكن أن تدرب على مهن وأعمال أخرى تمكنهم من كسب العيش أثناء تعلمهم عن طريق التعليم التقليدي".(١١)

كان بستالوتزي يرى في نفسه وسيلة لإنقاذ الناس من الفقر والبؤس الذي يعيشون فيه ،ورأى أن حالتهم ستظل على ماهي عليه إذا لم يتعلمــوا تعليمــا صــحيحا ، لــذا آمــن بستالوتزي بأن التربية وسيلة إصلاح الأفراد والمجتمعات ، وأكد علــى علاقــة العمــل بالتربية ،وأن المجتمع الريفي يمكن إصلاحه إذا تعلم الريفيون طرقا أفضل للزراعة.

وقد انطلق من تلك الأفكار في تطبيق تجربة "نيوهوف " Neuhof عام ١٧٧٤ "فقــد جمع حوالي عشرين طفلا ذكورا وإناثا من أبناء الفقــراء المعــدمين ،وأخــذهم لمنــزل المزرعة وأسكنهم وأطعمهم وكساهم وأحسن معاملتهم ،وبــدأ بتعلــيم الأطفــال الــذكور الزراعة وأعمال الحدائق ،أما الأطفال الإناث فكان يعلمهن الحياكة وأشغال الإبرة والطهي والأعمال المنزلية ،وكان يناقشهم ويحادثهم أثناء عملهم معتمدا علــى اســتخدام الحــواس كمبدأ أساسي ،فالملاحظة عنده هي الأساس الأول لكل معرفتنا ،لذا يجب على الطفل أولا أن يدرب على فحص الأشياء بحواسه ،ثم يعرف أسماءها وأســماء صــفاتها"(١٢)، ولــم

تمض أشهر قليلة حتى صحت أجسام الأطفال ونمت مداركهم ، ومرنت أيديهم على العمل ،وتزايد عدد الأطفال فزاد العبء المالي وأغلقت المدرسة.

أما تجربة بستالوتزي التربوية العملية الثانية فكانت في مدينة (ستانز) Stanz (١٧٩٨) ،"فقد أسس ملجأ في ستانز لأربعين من الأطفال الذين ذبح الجنود الفرنسيين آباءهم ،وفي هذه المؤسسة التربوية حاول أن يجمع بين النشاط التربوي والصناعة اليدوية معتمدا على فتح قلب الطفل ثم تحقيق رغباته اليومية ، وإشعاره بالعطف والحب"(١٣) ،وبعد أن انتهت مهمة بستالوتزي في ستانز استأنف عمله في مدينة "برجدورف" Burgdorf حيث قام بتعليم الصغار من الفقراء الذين يبلغ عددهم سبعين تتراوح أعمارهم بين العاشرة والسادسةعشرة ،وكان يقول "إذا أردنا أن نمد يد العون إلى الفقير والبائس ،فلايوجد سوى طريق واحد هو تغيير المدارس إلى أماكن للتربية الحقيقية حيث تتاح للقوى الخلقية والعقلية والجسمية التي منحتنا إياها الطبيعة أن تعمل وتظهر ،وبذلك يمكن للإنسان أن يحيا كما يجب أن يحيا الإنسان راضيا عن نفسه ومرضيا غيره".(١٤)

ترك بستالوتزي برجدورف إلى "إيفردون Yverdun حيث افتتح معهدا للتعليم ،وفد إليه الدارسون من أنحاء أوروبا للاطلاع على طرقه وأساليبه في تعليم الصغار.

هكذا كانت تجربة بستالوتزي المربي السويسري الذي كتب على قاعدة تمثاله في سويسرا منقذ الفقراء في نيوهوف ،أبو الأيتام في ستانز ،ومؤسس المدرسة العامة في برجدورف ، ومربي الإنسانية في إفردون ، كل شئ لغيره لا شيء لنفسه.

ب. الفكر الإسلامي:

خلق الله تعالى الإنسان في أحسن تقويم وكرمه وفضله وخصه بميزة العقل التي جعلته أشرف المخلوقات ،كما حثه على التراحم والتواد ،قال تعالى" ثُمَّ كَانَ مِنَ الَّذِينَ آمَنُوا وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ وَتَوَاصَوْا بِالْمَرْحَمَةِ "سورة البلد:الآية١٧.

كما أرسل إليه الرسل والأنبياء لإرشاده وهدايته ،وجعل سبحانه الدين الإسلامي نظاما إلهيا ختم به الشرائع ،وجعله نظاما كاملا شاملا لجميع نواحي الحياة ،وارتضاه

لتنظيم علاقة البشر بخالقهم وبالكون والدنيا والآخرة ، وبالمجتمع والحقوق والواجبات تنظيما مبنيا على العبودية لله وحده ، وعلى الأخذ بكل ما جاء به خاتم النبيين وسيد المرسلين عليه أفضل السلام وأتم التسليم.

– وانطلاقا من أن الإسلام دين الرحمة والتواد والتكافل الاجتماعي فرض الله الزكاة كحق للفقراء في أموال الأغنياء ،فقال تعالى " إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ "سورة التوبة :الآية٦٠.

– ولم يتوقف الأمر عند حد الإنفاق على الفقراء والإحسان إليهم ، إنما أمر الله تعالى بإخفاء هذه الصدقات إن أمكن للحفاظ على مشاعرهم فقال جل جلاله "إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِنْ تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا الْفُقَرَاءَ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَيُكَفِّرُ عَنْكُمْ مِنْ سَيِّئَاتِكُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ "سورة البقرة :الآية ٢٧١.

– كما دعا الإسلام إلى رعاية اليتيم وإصلاح شئونه ،قال تعالى "فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْيَتَامَى قُلْ إِصْلَاحٌ لَهُمْ خَيْرٌ وَإِنْ تُخَالِطُوهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَعْنَتَكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ "سورة البقرة :الآية٢٢٠.

- كما أمر الله تعالى في كفالة اليتيم بالتقوى وحسن رعايته وحفظ حقوقه ،قال تعالى " وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكُوا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا "سورة النساء :الآية٩.

- وفي الدعوة إلى حسن رعاية اليتيم والشفقة عليه قوله تعالى :" وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ " سورة الضحى :الآية٩.

وقوله تعالى " أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالدِّينِ (١) فَذَلِكَ الَّذِي يَدُعُّ الْيَتِيمَ "سورة الماعون :الآيتان١،٢.

- وفي حض القران الكريم على كفالة الأيتام وإكرامهم والإحسان إليهم يقول عز من قائل " وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا "سورة الإنسان :الآية٨.

- وفي الدعوة إلى رعاية الأطفال اللقطاء وعدم الإساءة إليهم ، قال تعالى " أَلَّا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءَ الْأَوْفَى " سورة النجم :الآيتان ٣٨:٤١.

وفي السنة النبوية المطهرة على صاحبها صلاة الله وسلامه دعوة إلى الإحسان إلى اليتيم ورعايته والحث على كفالته ،فعن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال :"خير بيت في المسلمين بيت فيه يتيم يحسن إليه ، وشر بيت في المسلمين بيت فيه يتيم يساء إليه".(١٥)

- وعن فضل ثواب من يعول الأيتام ،عن عبدالله بن عباس ،قال: رسول الله صلى الله عليه وسلم "من عال ثلاثة من الأيتام ،كان كمن قام ليله وصام نهاره .وغدا وراح

شاهرا سيفه في سبيل الله .وكنت أنا وهو في الجنة أخوين كهاتين أختان "وألصق إصبعيه السبابة والوسطى.(١٦)

- ومن الأحاديث التي تؤكد على مكانة وثواب كافل اليتيم عند الله ، "عن سهل أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "أنا وكافل اليتيم كهاتين في الجنة " وقرن بين إصبعيه الوسطى والتي تلى الإبهام.(١٧)
- وفي وجوب تقديم الرعاية الشاملة لليتيم ومسئولية أولي الأمر في ذلك ،وضرورة تحمل كل فرد المهام والمسئوليات الملقاة على عاتقه جاء هذا الحديث "فعن ابن عمر رضي الله عنهما قال : قال النبي صلى الله عليه وسلم : كلكم راع ،وكلكم مسئول عن رعيته ،فالأمير راع وهو مسئول ، والرجل راع عن أهله وهو مسئول ،والمرأة راعية عن بيت زوجها وهي مسئولة ، ألا وكلكم راع ،وكلكم مسئول عن رعيته".(١٨)
- وينظر الإسلام إلى اليتيم على أنه من الضعفاء ،وله علينا حقوق يجب أداؤها ،"فعن أبي هريرة قال :قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "اللهم إني أحرج حق الضعيفين :اليتيم والمرأة "(أحرج من التحريج أو الإحراج أي أضيق على الناس في تضييع حقهما ،وأشددعليهم في ذلك".(١٩)

وهكذا يكون المجتمع المسلم مجتمعا متراحما متماسكا متكافلا ،إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى ،مجتمعا متعاونا على البر والتقوى ،يحرص كل فرد فيه على نفع غيره ومعاونته في حاجته وإدخال السرور عليه.

ومن هنا انطلقت التربية الإسلامية هادفة إلى تنمية فكر الإنسان ،وتنظيم سلوكه ،وضبط انفعالاته ، ورقي وجدانه ،أي تنمية شخصيته تنمية شاملة متكاملة لجوانبها العقلية والنفسية والبدنية والروحية في انسجام وتوازن تتوحد معه طاقات الإنسان ،وتتضافر جهوده ليحيا حياة كريمة قويمة ويظفر بسعادة الدنيا والأخرة.

ومن نماذج الرحمة والرأفة بالصغار الفقراء والأيتام، ما جاء عن الخليفة الراشد الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنه ،الذي كان شديدا في الحق حازما ، عطوفا رحيما بالفقراء والأيتام وذوي الحاجة يقضي حاجاتهم ويحرص على خدمتهم ويلين لهم ."فلم يكن عمر رضي الله عنه من القادة الذين يقنعون بمتابعة سير أمور رعيته في وضح النهار ،حتى إذا جن عليه الليل نام وقرت عيناه بما فعله في نهاره ،بل كان صنفا فريدا من نوعه ، فلم يقنع بما صنعه في نهاره من متابعة شئون دولته ،بل يستكمل نشاطه ليلا فيعس بين البيوت عله يصادف محتاجا ،أو يسمع شاكيا".(٢٠)

فعن نافع بن عمر قال :" قدمت رفقة من التجار فنزلوا المصلى ،فقال عمر لعبد الرحمن بن عوف : هل لك أن تحرسهم الليلة من السرق ،فباتا يحرسان ويصليان ما كتب الله لهما ،فسمع عمر بكاء صبي ،فتوجه عمر نحوه ،فقال لأمه :اتق الله وأحسني إلى صبيك ،ثم عاد إلى مكانه ،فلما كان من آخر الليل سمع بكاءه فأتى أمه فقال ويحك إني لأراك أم سوء ،مالي أرى ابنك لايقر منذ الليلة ؟قالت :يا عبد الله قد أبرمتني منذ الليلة ، إني أرغمه عن الفطام ،قال : ولم ؟قالت لأن عمر لايفرض إلا للفطيم ،قال :وكم له ؟كذا وكذا شهرا قال :ويحك لا تعجليه ،فصلى وما يستبين الناس قراءته من غلبة البكاء ،فلما سلم قال : يا بؤسا لعمر ،كم قتل من أولاد المسلمين ،ثم أمر مناديا فنادى :ألا تعجلوا صبيانكم عن الفطام ،فإنا نفرض لكل مولود في الإسلام ،وكتب بذلك إلى الآفاق أن يفرض لكل مولود في الإسلام".(٢١)

كما ثبت"أن العديد من الصحابة والصحابيات -رضوان الله عليهم- كفلوا أيتاما ويتيمات وضموهم إلى بيوتهم ومنهم أبو بكر الصديق ،ورافع بن خديج،ونعيم بن هزال ، وقدامة بن مظعون ، وأبو سعيد الخدري ، وأبو طلحة ، و سعد بن مالك الأنصاري ، و عائشة بنت الصديق ،و أم سليم ،و زينب بنت معاوية وغيرهم كثير من الصحابة والتابعين".(٢٢)

وهكذا عني المسلمون قديما وحديثا برعاية الأيتام والفقراء وذوي الحاجات ،وقام الأغنياء بوقف الأوقاف الكثيرة على الأيتام فرادى وجماعات طمعا في الأجر والثواب ،وحرصا على مرافقة رسول الله صلى الله عليه وسلم في الجنة.

هكذا تتضح الأبعاد الفلسفية التي تكمن خلف الجهود الموجهة لتربية الصغار من المحرومين من الرعاية الأسرية.

٢. التحليل الاجتماعي:

ولكي تكتمل الصورة يصبح من الضروري التعرض للنظرية الاجتماعية التي تحكم حركة تلك المؤسسات وما تقوم به من وظائف وما تحققه من إسهامات في إطار النسق الكلي للمجتمع، ولعل البنائية الوظيفية تصبح من أكثر النظريات الاجتماعية تعبيرا واتساقا مع طبيعة الدراسة الراهنة.

البنائية الوظيفية: Structural Functionalism

تمثل الوظيفية نظرية اجتماعية عامة تؤكد على الاعتماد المتبادل بين مؤسسات ونظم أي مجتمع ،ويظهر التحليل الوظيفي كيف أن النظام الاجتماعي يتم تحديده عن طريق الوظائف التي تؤديها المؤسسات المختلفة ،"وقد جاءت الكتابات الأساسية للوظيفية في القرن التاسع عشر على أيدي أصحاب النظريات في علم الاجتماع في أوروبا وخاصة عند أميل دور كايم ،ثم تطورت كنظرية عامة معاصرة على يد علماء الاجتماع تالكوت بارسونز ،وروبرت ميرتون في الخمسينيات من القرن العشرين".(٢٣)

جاء تعريف البنائية الوظيفية من خلال رؤيتها وتصورها العام لدراسة المجتمع الحديث ،حيث "اعتبرت المجتمع نسقا عاما يشمل مجموعة من النظم الاجتماعية والثقافية ،وترتبط هذه النظم بطبيعة الأفعال الاجتماعية التي تكرس من أجل خدمة الإنسان وقضاء حاجاته الأساسية ،كما أن عملية إتمام هذه الخدمات تتطلب درجة عالية من ترابط المشاعر والقيم والأخلاقيات المشتركة التي تحدث نوعا من التضامن الاجتماعي ، علاوة

على ذلك يركز علماء البنائية الوظيفية على ضرورة الاهتمام بالثقافة باعتبارها المادة الروحية والعقلية التي ترتبط بالنظم ارتباطا شديدا".(٢٤)

ويرى تيماشيف Timasheff أن المعنى العام للبنائية الوظيفية يكمن في القضية الرئيسة التي تدور حولها اهتمامات علماء الاجتماع وهي :"أن النسق الاجتماعي يمثل نسقا حقيقيا ،فيه تؤدي أجزاؤه وظائف أساسية لتأكيد الكل وتثبيته ،وأحيانا اتساع نطاقه وتقويته ،ومن ثم تصبح هذه الأجزاء متساندة ومتكاملة على نحو ما".(٢٥)

ويمكن عرض الأفكار العامة للبنائية الوظيفية فيما يلي : (٢٦)

- اعتبار المجتمع وبناءاته ونظمه ومؤسساته وأنساقه الاجتماعية وحدة مترابطة تهدف الى تحقيق نوع من التكامل والتعاون فيما بينها لأداء وظيفتها العامة من أجل المحافظة على النسق الأكبر وهو المجتمع.

الاستناد إلى مفهومات متعددة مثل البناء ،والوظيفة ، والتضامن الاجتماعي ، والعلاقات الاجتماعية ،وغيرها من المفاهيم التي تعمل على المحافظة على النسق أو البناء الاجتماعي دون حدوث أي خلل في مكونات كل من بناءاته ووظائفه المختلفة.

- استخدام مفاهيم مثل الخلل الوظيفي ،والتوازن الاجتماعي ،والمحافظة على النمط ،والتكيف والمواءمة ،وغيرها من المفاهيم والتصورات التي تحرص على وحدة النزعة المحافظة ، وإعادة التوازن في المجتمع نتيجة لحدوث التغيرات الاجتماعية المستمرة.
- ارتبطت تصورات الجيل الأول من رواد البنائية الوظيفية بنظرتها الشمولية عند دراسة المجتمع ،وذلك من خلال مايعرف بالاتجاه السوسيولوجي الكلي في دراسة المجتمعات أو الوحدات الكبرى Macro ،بينما جاءت تصورات الجيل الثاني متبنية مدخلا أقل شمولية عند دراسة المجتمع وتبني نظريات متوسطة المدى Middle Range ،أما رواد البنائية المحدثين فقد تبنوا ما يعرف بالمدخل السوسيولوجي للوحدات الصغرى Micro.

- ركزت تصورات رواد البنائية التقليديين والمحدثين على دراسة الأنماط والأشكال الجديدة لكل من الطبقات والعلاقات الاجتماعية ومؤسساتها المختلفة ،مؤكدة على أهمية تحقيق معدلات أعلى من الإنتاجية ،ووجود العدالة والديمقراطية الاجتماعية.
- اهتمت البنائية الوظيفية بدراسة الأنساق الفرعية التي توجد في المجتمع ، وكيفية تحقيق حاجات تلك الأنساق ،فالتحليل الاجتماعي الوظيفي يهتم بكيفية تحقيق المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية لحاجاتها بهدف استمرارية المجتمع.

ويعرض عبد الباسط عبد المعطي لمحاور الاتجاه الوظيفي من وجهة نظر "ماريون ليفي" أحد رواد الوظيفية في الأسئلة التالية: (٢٧)

١. ما الأنماط التي يمكن الكشف عنها أو إقرار وجودها في الظاهرة موضوع الدراسة ؟
٢. ما الظروف والمصاحبات الاجتماعية التي تنتج عن تفاعل هذه الأنماط معا؟
٣. ما الوظائف التي تدل على وجود هذه الأنماط وتبرهن على ما بينها من تفاعل اجتماعي؟

ويتضح من هذه التساؤلات أن الأول منها يركز على البناء الاجتماعي ومكوناته وأنواعه ،ويركز الثاني على الوظائف الاجتماعية من خلال آثارها أو نتائجها داخل النسق ،أما الثالث فيأتي محاولة للتأليف والتوفيق بين البناء الاجتماعي والوظيفة الاجتماعية.

ويشير مفهوم البناء الاجتماعي إلى "وجود نوع من الترتيب والتنسيق بين الأجزاء التي تدخل في تكوين الكل ،وذلك ثمة علاقات وروابط معينة تقوم بين الأجزاء التي تؤلف الكل وتجعل منه بناء متماسكا ومتمايزا".(٢٨)

أما الوظيفة الاجتماعية فتتمثل في "النتيجة أو النتائج المترتبة على نشاط اجتماعي أو سلوك اجتماعي ،وغالبا ما ترتبط الوظيفة بالأنماط الثقافية والبناءات الاجتماعية والاتجاهات ، وينظر إلى هذه النتائج في ضوء تأثيرها على بناء الموقف أو النسق أو التفاعل بين الأشخاص".(٢٩)

أما فيما يتصل بالتحليل الوظيفي للنظام التربوي فينصب على الإسهام الإيجابي الذي يقوم به في المحافظة على بقاء النسق واستمراره ،والعمل في يسر وانتظام ،وأن يقوم المجتمع على التعاون والتنسيق والقيم المشتركة بين عناصره ،لذا نجد الوظيفية تهتم بدراسة التربية كنظام في علاقته بنظم المجتمع الأخرى ،ودراسة عمليات التفاعل التي تتم بين النظام التربوي وبين غيره من نظم المجتمع.

وتؤكد الوظيفية على أن عملية التنشئة الاجتماعية تساعد على تحقيق وحدة المجتمع ،وذلك عن طريق إكساب أفراده جميعا ثقافة هذا المجتمع الذي ينتمون إليه ،ذلك أن " الثقافة تعكس عمليات التحول نحو النظامية أو المؤسساتية".(٣٠)

كما "يمثل مبدأ تكافؤ الفرص دورا مهما في النظرية الوظيفية ، ذلك أن تقدير الموهوبين يعد من أبرز مظاهر التحضر ، ولهذا فإن هذا المبدأ يصبح من أهم المؤشرات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار في ميدان الإصلاح التربوي"(٣١) ولذا تنادي الوظيفية بأن مواجهة مشكلات المجتمع وإعادة بنائه يجب أن تتم عن طريق الإصلاح والتطور التدريجي.

ويرى الوظيفيون أن التعليم وسيلة أساسية لحراك الفرد اجتماعيا من الطبقات أو المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا إلى الطبقات أو المستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا ، فالعلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعي موجبة ، وذلك تطبيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع ، كما تؤكد أيضا على العلاقة الموجبة بين التعليم والوظيفة على اعتبار أن مستوى تعليم الفرد هو المحدد الرئيس لمستوى الوظيفة التي يلتحق بها ، وأن الطبقة والنوع ما هي إلا عوامل مساعدة ذات تأثير نسبي على النجاح.

وعلى اعتبار التربية أداة التقدم في المجتمع ،يمكن حصر المسلمات التي تقوم عليها الاتجاهات الوظيفية تجاه القضايا التربوية فيما يلي :"فهي أولا : أداة لتحقيق الفرصة المتكافئة بين أفراد المجتمع ،ثانيا : أداة لوضع المناسب منهم في المكان المناسب ،ثم هي

ثالثا : أداة لتطبيع الصغار اجتماعيا وغرس قيم الكبار وثقافتهم فيهم فتحقق التماسك والتكامل بين قوى المجتمع وقطاعاته المختلفة ،ورابعا : هي أداة المجتمع لإعداد القوى والحفاظ على مصدر الطاقة البشرية في المجتمع ، والتربية في هذا السياق أداة محايدة تقوم بوظيفتها في إطار العلاقة الوظيفية التي تقوم بين المؤسسات المختلفة في المجتمع".(٣٢)

وقد تعددت أسماء رواد البنائية الوظيفية وتصنيفاتهم ،فقد مهد لظهور علم الاجتماع خلال أواخر القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين عدة رواد أمثال أوجست كونت A.comte ،وسبنسر H.spencer ،ودوركايم E.Durkheim،وفيبر M.Weber ،وغيرهم ممن يصنفون بالجيل الأول من رواد الوظيفية ،ثم تطورت الوظيفية بعد الحرب العالمية الثانية ولاسيما بعد ظهور علم الاجتماع الأمريكي الذي عزز كثيرا من أفكار البنائية الوظيفية خاصة على أيدي تالكوت بارسونز T.Parsons وروبرت ميرتون R.Merton ،وكنجزلي دافيد K.Davis ،وغيرهم ممن يصنفون بالجيل الثاني من رواد البنائية الوظيفية ،والذين أضافوا أبعادا جديدة عند دراسة قضايا المجتمع ومشكلاته المختلفة.

ويعتبر تالكوت بارسونز T.Parson (١٩٠٢- ١٩٧٩) من بين أبرز علماء الاجتماع الذين ارتبطت أسماؤهم بالوظيفية ،حتى إن كثيرا من المحللين المحدثين في علم اجتماع التربية يرى أن اهتمامات بارسونز تعد حلقة وصل بين اهتمامات المدرسة البنائية الوظيفية الكلاسيكية والمحدثة ،لذا "جاءت تصوراته في إطار نظريته عن النسق الاجتماعي الذي يسعى فيها لأن يبلور أفكاره عن النظام أو الضبط الاجتماعي كأحد الأفكار الرئيسة التي تقوم عليها تصورات المدرسة البنائية الوظيفية ،والتي تنادي بأهمية التكامل والتضامن والانسجام والتعاون والتماثل ،وتوظيف الصراع إيجابيا وغيرها من ميكانزمات مهمة تؤدي إلى استمرار النسق (المجتمع) وبقائه".(٣٣)

ويؤكد بارسونز أن النسق الاجتماعي هو مجرد أحد جوانب نسق الفعل الكامل للبناء ،حيث النسقين الآخرين وهما : نسق شخصية الفاعلين الأفراد ،ونسق الثقافة الذي يـ بناؤها أثناء الفعل ، "فالنسق الاجتماعي يتكون من مجموعة الأدوار ذات العلاقة المتداخلة ، تلك الأدوار التي تحدد أو تشخص بواسطة المعايير المشتركة والتي تحكم ويسيطر عليها بواسطة مجموعة من القيم الأساسية ،أما نسق الثقافة فهو ذلك النسق المكون من العلاقات المتداخلة للقيم والمعتقدات والرموز المشتركة التي توجد في أي تجمع، أما نسق الشخصية فهو الذي يضم الدوافع والمؤثرات والإمكانيات والقابليات وكل ما يتصل بالفرد ككائن عضوي ،وكذا الأفكار في حالة استيعابها داخل كل فرد .وتتشابك هذه الأنساق الثلاثة وتتفاعل في ظل نسق الفعل الاجتماعي".(٣٤)

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين التربية وعملية التنشئة الاجتماعية،فقد أكد بارسونز على العلاقة المتبادلة بينهما ودور الأسرة والمدرسة ودور العبادة وعلاقتها بالنظام التربوي في المجتمع ، وما تسهم به من دور في عملية إعداد الشخصية وتحقيق التكامل الاجتماعي للأفراد ، فالمضمون الأساسي لبناء الشخصية يتولد عن النسق الاجتماعي والثقافي من خلال عملية التنشئة التي تتم من خلال الحياة اليومية عن طريق الأدوار الاجتماعية لأفراد المجتمع ،ومن ثم "فإن الدور الاجتماعي للأفراد يتحدد من خلال المواقف الاجتماعية ،ونوعية الوظيفة ، والدور ،والسلوك والأفعال المتوقعة ،وغير ذلك من المفاهيم التي عبر عنها بارسونز في تصوراته عن المتطلبات الوظيفية التي توجد في أي مجتمع ودور التعليم في إشباع تلك المتطلبات التي تتمثل في المحافظة على النمط ،والتفاعل الداخلي ،وتحقيق الهدف ،والتكيف أو المواءمة".(٣٥)

كما ترتبط فكرة "مجتمع الجدارة" Meritocratic Society برؤية بارسونز للتعليم أيضا ،وذلك "أن ثروة ومكانة الفرد في المجتمع تتحدد وفقا لجدارته الشخصية ،كما أن عدم المساواة بين الأفراد تفسر بالفروق الفردية في الذكاء والمواهب ،لذا فالنظام التعليمي

في مجتمع الجدارة يقدم فرصا متساوية للأطفال ليكتشفوا مواهبهم ،ويمهدوا لوضعهم في أدوار وظيفية مناسبة".(٣٦)

وكغيرها من النظريات تعرضت الوظيفية للعديد من الانتقادات سواء من قبل الاتجاهات الجديدة المتعارضة معها ،أو من بين رواد البنائية الوظيفية أنفسهم ،ومنها : أنها تحاول الإبقاء على العلاقات القائمة بين مكونات النظم الاجتماعية في حالة من الثبات ، ولا تحاول إحداث تغيرات جذرية في المجتمع ،بل إنها تنظر إلى التغيير على أنه انحراف أو حالة مرضية تستدعي العلاج مالم يكن هذا التغير صيغة جديدة لإعادة التكيف بين مكونات النظام الاجتماعي.

علاوة على ذلك ظهرت آراء جديدة من بين رواد البنائية الوظيفية تدعو إلى ضرورة تحديث الأفكار العامة التي تقوم عليها ،والعمل على تغيير تصوراتها ورؤيتها وإطارها العام لتساير المجتمع الحديث.

وقد أدى الاهتمام بقضايا ومشكلات المجتمع المعاصر خاصة التربوية والتعليمية من قبل علماء الاجتماع والتربية والفلاسفة والمفكرين إلى تنوع التراث النظري ومحاولة تصنيفه ما بين نظريات بنائية وظيفية كلاسيكية أو حديثة،ونظريات ماركسية تقليدية أو محدثة ، واتجاهات وظيفية ورديكالية نقدية تجمع في أفكارها بين الوظيفية أو الماركسية المحدثة والتقليدية في نفس الوقت.

وقد تنوعت المداخل الرديكالية النقدية وارتبط الكثير منها بالمداخل والنظريات البنائية الوظيفية ،وقد تبنى أنصار الاتجاه الرديكالي مفاهيم المساواة في الفرص التعليمية عن طريق تعويض الحرمان الثقافي والتربوي لأبناء الطبقات الفقيرة.

وإزاء هذا الأمر انطلقت العديد من المنظورات والمداخل البنائية الحديثة،والتي أسهمت في تطور دراسات وبحوث علم اجتماع التربية ، والتي تمثلت في المدخل المؤسساتي الحديث ،والمدخل الفيبري الحديث ، والمدخل التفاعلي الرمزي ،والمدخل الفينومينولوجي ،والمدخل الأثنوميثودلوجي.

وبالرغم من انتشار هذه الاتجاهات الجديدة في علم اجتماع التربية منذ بداية السبعينيات من القرن العشرين ، "إلا أن هذا لا يعني أن علم اجتماع التربية التقليدي بنظريته الوظيفية قد اندثر ،فمازالت الوظيفية التقليدية هي العلم السائد في مجتمعات العالم الثالث والعالم المتقدم ،وله مؤيدوه وأنصاره".(٣٧)

ومازال "الوظيفيون يعتقدون أنهم طوروا الأساس العلمي للحياة الاجتماعية، كما يعتقدون أيضا أن الوظيفية تقدم نظرية موضوعية غير متحيزة أيديولوجيا من أجل تحليل الأسباب والنتائج التي تتعلق ببقاء المؤسسات الاجتماعية وتطبيقاتها".(٣٨)

وهكذا يتضح أن الوظيفية كاتجاه يمثل "بناء نظريا له مقولاته وقضاياه النظرية التي تلزم الباحث الوظيفي أن يستنبط منها فروضه ،وأيضا يلتزم بهذه القضايا في مسلكه المنهجي".(٣٩)

ولما كانت البنائية الوظيفية هي النظرية أو الاتجاه الذي تبنته الدراسة الحالية ، فإن الوظيفية تنطلق في دراسة المؤسسات الإيوائية من منطلقات ثلاثة تتمثل فيما يلي:

١. وضع المؤسسات الإيوائية بالنسبة لبقية أنظمة المجتمع ومؤسساته.
٢. الوظائف التي تحققها هذه المؤسسات لفئات من أفراد المجتمع أي برامج الرعاية والخدمات التي تقدمها تلك المؤسسات لمودعيها.
٣. علاقة تلك المؤسسات بالمجتمع ، والإسهام الإيجابي الذي تقوم به في المحافظة على المجتمع واستمرار التعاون والتنسيق والمشاركة المجتمعية.

ثانيا : نشأة وتطور مؤسسات الرعاية الإيوائية

من المسلم به أنه لا يوجد مكان أو مؤسسة تعادل في رعايتها واهتمامها ودفئهـا ما يمنحه جو الأسرة والبيت ،إلا أن بعض الأسر قد تواجه ظروفا صعبة وقاسية تجعلهـا غير قادرة على القيام بوظائفها في تربية ورعاية أبنائها كفقدان أحد الوالدين أو كليهما ،أو تصدع الأسرة بانفصال الوالدين أو طلاقهما ،أو مرض أحدهما أو سجنه لفترات طويلـة ،أيضا ما تعانيه الأسرة من فقر وسوء الأحوال الاقتصادية والاجتماعية.

فإذا عجزت الأسرة عن القيام بمسئولياتها ،أصبح من واجب المجتمع بمؤسـساته تقديم الخدمات اللازمة لكل طفل وتحمل مسئولية رعايته وإشباع حاجاته.

وتعتبر الرعاية المؤسسية إحدى صور الرعاية البديلة، وذلك من خلال ما تقدمـه من برامج وما تؤديه من خدمات وما تبذله من جهود لرعايـة بعـض فئـات المجتمـع والمقابلة لاحتياجات هذه الفئات سواء أكانت مادية أم معنوية.

وتسهم مؤسسات الرعاية الإيوائية بجهد واضح في حدود الإمكانات المتاحة ماديا وبشريا في توفير صور الرعاية التعويضية اجتماعيا وصحيا ودينيا وترويحيـا وتربويـا للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية ،أيا كانت أسباب هذا الحرمان، وذلك انطلاقا من توفير البعد الاجتماعي وما يقتضيه من أمن وأمان وعدل اجتماعي.

١. *نشأة مؤسسات الرعاية الإيوائية:*

احتلت رعاية الأطفال والحرص على حمايتهم مـن الأخطـار مكانـة مهمـة فـي المجتمعات قديمها وحديثها ،وظهرت فكرة الضمان الاجتماعي في بعض الدول ،كما بدأت الجمعيات الخيرية تنشط في خدمة مصالح الأطفال وتوفير سبل الرعاية والحماية للضعفاء منهم كالأيتام واللقطاء والفقراء وسوف تعرض الدراسة لبعض تلك الجهود على المستوى العالمي والمحلي.

في الغـــرب :

اهتمت الدول الأوروبية بإنشاء " منازل للإصلاح " خصصت لإيــواء الأطفــال المتسولين والمحرومين من الرعاية الأسرية بغض النظر عن أسباب هذا الحرمان بهــدف إشباع حاجاتهم المادية وتلقينهم المعارف وتوفير فرص التدريب.

كان لانجلترا السبق في هذا المجال "فقد كانت أول دولة حديثة تضع قانونا يخص رعاية الطفولة ، ففي عام ١٦٠١ وضعت قانونا يعرف بقانون الفقراء ،نص على وجوب دفع مساعدات مالية لتربية الأطفال المشردين ومساعدات أخرى للآباء الفقــراء أو لمــن يعول أطفال فقراء".(٤٠)

وفي عام ١٨٨٩ صدر قانون آخر في المملكة المتحدة يعطي من يعول الأطفــال الفقراء حق تبنيهم ،ثم صدر قانون آخر عام ١٨٩٩ يدخل الأطفال اليتامى وأبناء العجــزة ،و أبناء المساجين ضمن الأطفال التي خصها قانون ١٨٨٩. ،"ثم أصدرت انجلتــرا ودول أوروبية أخرى قوانين تمنع سوء معاملة الاطفال ،أو استعمال القسوة معهم ،كمــا تمنــع فرض أعمال شاقة أو خطرة عليهم ، وكان نصيب من يخالف هذه القوانين المحاكمة أمام محاكم الجنايات".(٤١)

وفي أمريكا ظهرت الملاجئ إبان الحــروب الأهليــة بــين الــشمال والجنــوب ،وحروب الاستقلال ضد انجلترا ،والتي تمخضت عن أعداد كبيرة من الأطفال المــشردين ،فأنشئ أول هذه الملاجئ عام ١٧٢٩ ،ومع بدايات القرن العــشرين صــدرت القــوانين بإنشاء البيوت التي تأوي الأطفال في ضوء الشروط التي تحــدد الأعــداد التــي يمكــن استيعابها وطبيعة الحياة داخل تلك البيوت واحتياجاتها من الجهاز الوظيفي .وقد "أنــشئت محاكم خاصة للأطفال المذنبين في الولايات المتحدة عام ١٨٦٩ ،وكان الغرض من تلــك المحاكم منع تعريض الأطفال لمحاكم الجنايات".(٤٢)

ثم تعددت الهيئات التي تقوم على رعاية الأطفال والعناية بهم ،ولم يقتصر الأمــر فقط على المؤسسات الحكومية ،بل ساندتها في هذا الشأن المؤسسات الأهليــة والــروابط الاجتماعية التي تعاظم دورها في أعقاب الحربين العالميتين الأولى والثانية.

وفي النمسا أسس هيرمان جماينر Hermann Gmainer قرى الأطفــال SOS لإنقاذ الأطفال اليتامى ورعايتهم اجتماعيا ،حيث إن "SOS هي اختصار للصيحة العالمية لإنقاذ الأرواحSave our Souls".(٤٣)

وكان "إنشاء قرى الأطفال SOS بداية في النمسا عام ١٩٤٩ ،ثم بدأت تنتشر بعد ذلك في دول أوروبا حيث وصل عددها إلى عشرين قرية سنة ١٩٥٩".(٤٤)

توالى بعد ذلك إنشاء قرى الأطفال في النمسا ،ثم في دول أوروبا ،انطلاقــا مــن تعويض الأطفال المحرومين ،وتوفير البيوت والمنازل والحياة العائلية داخل تلك القــرى ،وتقديم مختلف صور الرعاية التعليمية والاجتماعية والثقافية والدينية مــن خــلال نظــام الأسر ، فكل أسرة تتكون من الأم البديلة والإخوة والأخوات الذين يعيشون فــي المنــزل الذي يعطى الدفء والطمأنينة والشعور بالأمان داخل القرية التي تمثل حلقة الوصل مــع البيئة الخارجية والمجتمع.

في مصــر:

كان الاهتمام برعاية الأطفال ومد يد العون والمساعدة لهم مبكــرا فــي مــصر القديمة ،فقد "كان الأطفال يلتحقون بالأقسام الداخلية للمدارس التي تدار بواسطة الحكومــة أو المعابد ،وعندما يصل الطفل إلى سن ١٣ أو ١٤ سنة كان يقضي جزءا من يومه فــي التدريب على العمل الذي سيقوم به في أجهزة الدولة أو الحكومة".(٤٥)

وعندما دخل الإسلام مصر نشر السلام والعدل بين الناس بعــد ظلــم وإجحــاف ،فأوجب نفقة الطفل على أبيه ،وحث الأمهات على الرعاية والعناية والعطــف بــأولادهن ،ودعا إلى الحفاظ على كيان الأسرة وتماسكها والقيام بواجباتها تجاه أبنائها انطلاقــا مــن قول الرسول صلى الله عليه وسلم كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته.

وعبر الدول الإسلامية المتعاقبة في مصر نلمح الاهتمام بالأطفال ورعايتهم ،فقد أنشأ الفاطميون البيوت والمنازل لإيواء الأيتام واللقطاء الذين لا عائل لهم والتصدق عليهم ،كما انتشرت التكايا التي تقدم العون والمساعدة للفقراء والمحتاجين في عهد المماليك.

وفي نهاية الحرب العالمية الأولى(١٩١٤ – ١٩١٩) ،وفدت إلى مصر هيئات دينية أجنبية ذات أهداف مغرضة استغلت سوء الأحوال الاقتصادية ،وبدأت في نشر رسالتها التبشيرية عن طريق نشر الأسماء غير المصرية ،والأديان غير الإسلام ،مما دفع إلى مقاومة هذا الاتجاه لاعتبارات اجتماعية ودينية.

وفي مواجهة هذا شهدت الثلاثينيات من القرن العشرين انتعاشا في هذا المجال ،"فتم إنشاء عدة مؤسسات لإيواء ورعاية الأطفال الأيتام والفقراء ،وكانت تعرف باسم الملاجئ وذلك منذ عام ١٩٣٦ ،وكانت تتبع وزارة الداخلية أو المجالس البلدية أو المحلية أو بعض الجمعيات الخيرية".(٤٦)

وكان الملجأ عبارة عن مبان ضخمة مقسمة إلى عنابر تسع عشرات بل مئات الأطفال ،وكان يضم المدرسة والورشة وبعض الملاعب الرياضية ،وكانت الحياة داخل تلك الملاجئ تتسم بالصبغة العسكرية والمعاملة القاسية ،مما أضعف دورها في تربية وتعليم مودعيها.

وعندما أنشئت وزارة الشئون الاجتماعية عام ١٩٣٩ ،وضعت تنظيما لعمل تلك المؤسسات ،حيث تضمن مرسوم إنشائها اختصاصاتها في الإشراف على الملاجئ ،لذا "أنشأت الوزارة إدارة متخصصة سميت "إدارة المؤسسات الاجتماعية والملاجئ، وهي تمثل إحدى مصالح الوزارة الرئيسة التي كانت تشرف على هذه الملاجئ من حيث الإدارة والتمويل والقبول والرعاية عن طريق أخصائيين اجتماعيين".(٤٧)

وحتى عام ١٩٤٩ "كانت جميع هذه الملاجئ والمؤسسات مخصصة لرعاية اليتامى وفاقدي العائل ،وقد بلغت أعداد هذه الملاجئ في ذلك الوقت (٨٣) مؤسسة موزعة

على القاهرة (٣٠) مؤسسة ،والأسكندرية (١٠) مؤسسات ،وباقي المحافظات ٤٣ مؤسسة".(٤٨)

وفي عام ١٩٧٧ تم افتتاح قرية الأطفال SOS بأرض الوفاء والأمل بمدينة نصر على مساحة(٢٠) فدانا بحضور مؤسس قرى الأطفال هيرمان جماينر ،ثم تلا ذلك قرية أخرى بالعامرية بالأسكندرية ،وثالثة بقرية بسبرباي بطنطا ، وتشرف على تلك القرى الجمعية المصرية لقرى الأطفال SOS ،والتي تمثل أحد أعضاء الهيئة الدولية لقرى الأطفال ،"وتوفر هذه الجمعية الرعاية الإيوائية للقرى الثلاث من إقامة وغذاء وكساء ورعاية دينية وتعليمية وثقافية وطبية واجتماعية ومهنية".(٤٩)

٢. ***تطور الاهتمام بقضية الطفولة:***

وقد شهدت الآونة الأخيرة تطور واضح في الاهتمام العالمي والمحلي بقضية الطفولة وحقوق الطفل ، وانطلقت الصيحات وعقدت المؤتمرات ، وصدرت التشريعات والمواثيق تنادي بوجوب الدفاع عن حقوق الطفل وحمايته ، وحصر المعرضين من الأطفال للخطر وتحليل الأسباب المؤدية إلى ذلك ،وتقديم كافة الخدمات للفئات المحرومة منهم.

وانطلاقا من المبادئ المعلنة في ميثاق الأمم المتحدة ،والإعلان العالمي لحقوق الإنسان بتوفير الاحتياجات الأساسية للأطفال ،وما تلا ذلك من اتفاقيات وندوات ،وما اشتملت عليه من بنود ومواد وجهود داعية إلى رعاية وحماية الأطفال واتخاذ الإجراءات الوقائية ودعمها بالحماية القانونية ،كذلك ما قامت به الهيئات الدولية كمنظمة اليونيسف ،ترفع الشعارات ،وتصدر التقارير، وتدعو إلى التعاون الدولي لتحسين الظروف المعيشية للأطفال في كل البلدان ولا سيما البلدان النامية.

وقد أصدرت اليونيسف مؤخرا تقرير "وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٦" الذي يحلل أسباب إهمال الأطفال ،وحالات سوء المعاملة التي يتعرض لها مئات الملايين من الأطفال ،ويحث التقرير كل مجتمع على الاهتمام بأطفاله الذين هم مستقبله.

ويتزامن إصدار تقرير "وضع الأطفال في العالم " هذا العام ٢٠٠٦ مع بدء الاحتفالات الرسمية بالذكرى الستين لليونيسف،التي تعد المنظمة الرائدة في العناية بشئون الأطفال حول العالم ، حيث تعمل في (١٥٧) دولة لمساعدة الأطفال على الحياة والنمو بدءا من مرحلة الطفولة المبكرة حتى فترة المراهقة.

وتقول السيدة فينمان المديرة التنفيذية لليونيسف "أن تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية يتوقف على الوصول إلى الأطفال المعرضين للخطر في شتى أنحاء العالم النامي ،فلا يمكن تحقيق تقدم دائم إذا ما استمررنا في التغافل عن الأطفال الأشد حاجة إلينا -أي الأطفال الأكثر فقرا وتعرضا للخطر والذين يعانون من الاستغلال وسوء المعاملة".(٥٠)

وقد قطعت مصر خطوات من أجل إقرار حقوق الطفل ،وسعت لاتخاذ إجراءات تخفف من حدة المشكلات الراهنة ،" فقد وضعت الحكومة الأطفال في بؤرة خطط التنمية الاجتماعية ،وفوضت المجلس القومي للأمومة والطفولة بأن يرصد ترجمة الإرادة السياسية إلى مخصصات في الميزانية ،وإلى نتائج ملموسة لمصلحة الأطفال ،وقد نتج عن ذلك إصدار الإعلان الرئاسي الخاص بالعقد الثاني لحماية الطفل المصري ورفاهيته (٢٠٠٠-٢٠١٠) ،وجدول أعمال التنمية الاجتماعية الجديدة بمصر ،وكلاهما يركز الاهتمام على شباب الأمة وعلى المحرومين".(٥١)

وقام المجلس القومي للأمومة والطفولة بتكثيف الجهود من أجل إنقاذ الأطفال ، وبذل المحاولات من أجل إقامته داخل أسرته ،فصدر قانون الضمان الاجتماعي عام ٢٠٠٠ ، وذلك بصرف معاش شهري للأسرة التي لا عائل لها.

وقام المجلس بعقد عدة مؤتمرات بهذا الشأن كالمؤتمر القومي لحماية وتأهيل وإدماج الأطفال بلا مأوى عام ٢٠٠٣ ،الذي دعا إلى وضع استراتيجية قومية لحماية وتأهيل وإدماج الأطفال في المجتمع مرة أخرى ، والعودة إلى مشاركة الوزارات والهيئات ومنظمات المجتمع المدني للتصدي لهذه المشكلة.

وفي القاهرة تم عقد الاجتماع التشاوري (٥٢) بشأن دراسة الأمم المتحدة عن العنف ضد الأطفال لدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (مشاركة الأطفال والشباب) في الفترة من ٢٤-٢٩ يونيو ٢٠٠٥.

وتهدف هذه الدراسة إلى " وضع استراتيجيات ترمي إلى الوقاية من جميع أشكال العنف ضد الأطفال ومكافحتها بصورة فعالة مع إبراز الخطوات الواجب اتخاذها على المستوى الدولي ،وكذلك من قبل الدول للقيام بصورة فعالة بتوفير الوقاية والحماية والتدخل والعلاج وإعادة الإدماج.

وقد حددت هذه الدراسة عدة مجالات يتم من خلالها ممارسة العنف ضد الأطفال: كالعنف المنزلي أو الأسري ،والعنف المدرسي ،والعنف المؤسسي ،والعنف المجتمعي".

وقد تعددت العوامل المرتبطة بإيداع الأطفال مؤسسات الرعاية الإيوائية ،وسوف تلقي الدراسة الضوء على أبرز تلك العوامل وآثارها السلبية على شخصية الطفل:

١) ***فقدان أحد الوالدين أو كليهما:***

يمثل فقدان أحد الوالدين أو كليهما أحد الأسباب والعوامل المرتبطة بإيداع الطفل المؤسسة.

ويمثل فقدان الأم أحد العوامل الرئيسة التي تنعكس سلبا على شخصية الطفل ذلك " أن حرمان الطفل حنان الأم ورعايتها يؤدي إلى إصابته بكثير من الأعراض المرضية والاكتئابية".(٥٣)

إلا أن آثار الحرمان من الأم قد تختلف خطورته باختلاف المرحلة العمرية للطفل ،فقد يكون أشد خطورة إذا وقع في السنوات الأولى من عمر الطفل،مما يجعله يعاني من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي.

كما أن موت الأم قد يؤدي إلى انحراف الأطفال وسوء تكيفهم ،وفشلهم في إقامة علاقات اجتماعية سوية مع أفراد المجتمع ،مما يؤكد أن الحرمان من الأم له آثارا بالغة الخطورة على الأبناء في جميع مستويات الأعمار خلال مرحلة الطفولة.

أما بالنسبة لوفاة الأب ،فمما لاشك فيه أن له أيضا آثار ضارة تلم بشخصية الطفل ،وإن كان بعض علماء النفس يرون أن فقدان الأب يعتمد في تأثيره على جنس الطفل ،وأيضا على السن الذي يحدث فيه هذا الغياب ،ومن هنا "تكون وفاة الأب بالنسبة إلى ابنه الصغير كارثة لا تفوقها غيرها، وكذلك الى ابنته الصغيرة ،فإذا كان الابن يفقد موضوع توحده فجأة بوفاة أبيه ،فربما لايعدم في بيته نموذجا آخر من الأقرباء من الذكور الراشدين يتوحد مع أحدهم ،أما بالنسبة إلى الطفلة فليس باليسير عليها أن تجد من بين الأقرباء من يعوضها عن أبيها محور كل حياتها العاطفية والانفعالية".(٥٤)

ويصبح الأمر أكثر تعقيدا في حالة فقدان الوالدين معا ، ذلك أن حرمان الطفل من الوالدين يؤدي بلا شك إلى حرمانه من منابع الحب والحنان والحماية والرعاية والعطاء ،وهذا بالطبع ينعكس سلبا على النمو السوي لجوانب شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ،الذي قد يمتد إلى كل مراحل حياته ،لذا فإن " فقدان الوالدين أو أحدهما ،خاصة الأم ،قد يكون له أثر دائم على صحة الأطفال وتعليمهم".(٥٥)

٢) ***الفقـــر:***

من الأمور اللافتة للنظر في عالمنا المعاصر وهو يتجه نحو التعولم استمرار الفقر وزيادة حدته ،ذلك "أن ٨ ملايين طفل يموتون كل عام بسبب الفقر ،ويعاني ١٥٠ مليون طفل تحت سن ٥ سنوات من سوء التغذية ،ويعيش ١٠٠ مليون طفل في الشوارع ،وكل ثلاث ثوان يقتل الفقر طفلا في مكان ما".(٥٦)

وحتى الآن لم يتم الوصول إلى تعريف للفقر يعتمد على معيار بسيط ودقيق وواضح ،وذلك نظرا لتعقد الحقيقة وتعدد المعايير وتداخل العوامل ،إلا أنه يمكن القول بأن "الفقر هو الحالة التي يكون الشخص من خلالها محروما من وسائل توفير الرزق لنفسه ،بمعنى

تلبية الاحتياجات الأساسية مثل الطعام ،والملبس ،والإسكان ، والرعاية الصحية ،فالرجل الفقير يمكن أن ينظر إليه على أنه شخص غير قادر على تلبية احتياجاته الطبيعية والضرورية".(٥٧)

وفي مصر يمثل الفقر وسوء الأحوال الاقتصادية للأسرة أحد الأسباب الرئيسة في إيداع الأطفال المؤسسات الإيوائية ،فالتقديرات الأخيرة للبنك الدولي تشير إلى "أن نسبة السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر في مصر تتراوح ما بين ٢٠-٢٥٪ ، بالإضافة إلى أن أكثر من ١٢٪ من الأطفال تحت سن الخامسة يعانون من سوء التغذية".(٥٨)

والواقع أن الفقر في مصر يمثل مشكلة اجتماعية معقدة ،ذات عوامل وأسباب متداخلة فهو يعكس طبيعة التطور الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي السائد في المجتمع ، كما يمثل تحديا رئيسا يواجه الجهود الإنمائية ، وذلك لارتباطه وتأثيره الواضح في محدودية الحصول على الاحتياجات الاقتصادية والخدمات الصحية والاجتماعية ،ومن ثم انعكاساته على البطالة وسوء التغذية والأمية وغيرها من المعضلات التي توهن كيان الأمة.

ويشير تقرير التنمية البشرية في مصر ٢٠٠٤ إلى أن "مؤشرات الحرمان من الحاجات الإنسانية الأساسية (الحرمان الإنساني) تتزايد كلما تزايد عدد السكان ،وتتضح تلك المؤشرات في الحرمان من : مياه الشرب ،والصرف الصحي،و الرعاية الصحية ،و الخدمات التعليمية،بالإضافة إلى تزايد عدد الأميين ،وازدياد أعداد المتعطلين ،وغيرها من مؤشرات الحرمان الإنساني".(٥٩)

فالطفل الذي ينشأ في بيئة فقيرة والذي يعاني الحرمان في كثير من احتياجاته أكثر عرضة للتمرد والانحراف،فالجوع ونقص الموارد وعدم إشباع الحاجات الأساسية من العوامل الرئيسة التي تؤدي إلى السلوك المنحرف ، كما أن هذا الحرمان غالبا ما يتمثل في الهزال وكثرة الإصابة بالأمراض والضعف العام ، وهذا بالطبع يعوق النمو السليم

للطفل ،كما يؤدي إلى الشعور بالنقص والفشل والإحباط ، وقد يصل الأمر في النهاية إلى الجنوح والجريمة.

وقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن "الأطفال المنحرفين قد تعرضوا لظروف وأوضاع أسرية صعبة ،حيث جاءوا في الأغلب من أسر فقيرة ومفككة تعاني من مشكلة كثرة الابناء ،وازدحام المسكن ،ونقص في الخدمات والاحتياجات الأساسية".(٦٠)

٣) ***التفكك الأسري:***

يمثل تصدع الأسرة وتفككها أحد الأسباب القوية التي تؤدي إلى إيداع الأطفال مؤسسات الإيواء ،فالفقر يؤدي إلى كل عوامل التفاوت كسوء التغذية ، وعدم كفاية الرعاية الصحية ،وعدم ملاءمة السكن ،ونقص فرص التعليم ،ولكنه أيضا قد يكون نتيجة لها، فالأطفال في ظل هذا المناخ تزيد احتمالات إصابتهم بالأمراض وتدهور صحتهم ،كما تزيد معاناتهم من الإقامة في مساكن غير صحية مزدحمة ،والواقع أن مثل هذه الأوضاع وغيرها تزيد من الفرص التي تهدد كيان الأسرة وتعصف به ، فاحتياجات الأسرة تتزايد، والأسعار في ارتفاع مستمر ، والخدمات الأساسية تتضاءل ،وفرص الانحراف والجريمة ميسرة ،مما يؤدي إلى إثارة المشاحنات والمشاكل باستمرار بين الزوجين التي غالبا ما تنتهي بترك الزوج بيته وأولاده إلى جهة غير معروفة ،أو ينتهي الأمر بالطلاق أو الانفصال وانهيار الأسرة وضياع الأبناء.

وتدل الإحصاءات على ارتفاع معدلات الطلاق في مصر في الآونة الأخيرة ويرى أحمد المجدوب: "أن أسباب تزايد حالات الطلاق المبكر في مصر مرتبطة ببعضها ، وترجع لأسباب اقتصادية واجتماعية وصحية".(٦١)

لذا نجد أن الانفصال أو الطلاق من العوامل المهمة التي تقف خلف تصدع الأسرة وتفككها، فغالبا ما ترتبط مشكلات الطلاق بتزايد الضغوط الاقتصادية ،وكثرة عدد الأبناء ،كما ترتبط أيضا بعدم توافق الزوجين انفعاليا واجتماعيا ،وما يصاحب ذلك من شجار وعراك مستمرين ، مما يجعل الأبناء يشعرون بالكراهية وعدم الثقة في العالم المحيط بهم

وسيطرة مشاعر الأسى والحزن والقلق عليهم، فإذا ما انتهى الأمر بالطلاق كان مصير الأطفال التشتت والحرمان والضياع وأحيانا الانحراف؛ لذلك أن "أطفال الأسر المتصدعة بسبب الطلاق أو الانفصال هم أكثر الأطفال عرضة للسلوك المضطرب والأنشطة المنحرفة".(٦٢)

٤- الأطفال مجهولي النسب :

تشير الإحصاءات الخاصة بأسباب إيداع الأطفال مؤسسات الإيواء إلى ارتفاع معدلات الأطفال مجهولي النسب (غير الشرعيين)، ولا شك أن هذه الظاهرة تمثل أحد التداعيات الاجتماعية السلبية للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية.

فقد أثبتت عدة دراسات أن "الفقر أحد الأسباب الرئيسة لجميع أنواع الانحرافات الاجتماعية كانحراف الأحداث، والاتجاه نحو السرقة، والإجرام، والانحرافات الجنسية بمختلف أشكالها وأنواعها، وإدمان الخمور والمخدرات، وما إلى ذلك من أنماط الانحرافات".(٦٣)

والواقع أن معاناة الطفل اللقيط تبدأ قبل قدومه للحياة، وذلك من خلال استخدام كافة سبل وطرق التخلص منه قبل ولادته، وعدم الرغبة في استقباله وغالبا ما تصيبه تلك المحاولات بالتشويه سواء في بدنه أو في عقله والتي قد تسبب له عاهة مستديمة طوال حياته إن قدر له البقاء والحياة.

وهنا تبدأ المعاناة الحقيقية للطفل غير الشرعي الذي يأتي إلى بيئة غير راغبة فيه يعاني حرمانا مريرا من حنان وحماية الأبوين، ومن دفء وأجواء الحياة الأسرية، ويفقد إشباع حاجاته البيولوجية والعاطفية ، ويتعرض لآلام نفسية ومخاطر اجتماعية بغير حدود.

ويعاني الطفل اللقيط أيضا بجانب حرمانه من الحياة الأسرية شعورا بالنبذ واللفظ لجريمة لم يقترفها، بل عليه أن يتحمل بلا ذنب خطيئة ما اقترف أبواه. "ومن المعلوم شرعا وعقلا أن الطفل اللقيط لم يكن له ثمة اختيار ولا ذنب فيما حدث، فليس له اختيار

في طريقة خروجه إلى هذه الدنيا ،بل إن التعامل معه من منطلق ذنب والديه يخالف سماحة الإسلام".(٦٤)

وهكذا يصبح الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية أكثر ميلا للانطواء والانعزال عن المجتمع ،كما يرتفع لديهم مستوى القلق ،وتبدو عليهم مشاعر الحزن والاكتئاب وعدم الرضا ،بالإضافة إلى الاضطرابات الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية ،كما يصبح هؤلاء الأطفال أيضا أكثر عرضة للعدوانية والعنف والانحراف.

ومن هنا تصبح مؤسسات الإيواء هي البديل للإنقاذ والحماية من الشوارع والجوع والإهمال والضياع ،عسى أن يجدوا في تلك المؤسسات بيئة تحميهم وتساعدهم على الحياة الكريمة.

٣. المؤسسات الإيوائية :أهدافها وشروطها وبرامجها

تعرف المؤسسة الإيوائية بأنها : "دار لإيواء الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية من الجنسين بسبب اليتم أوتفكك وتصدع الأسرة ،وذلك في المرحلة العمرية من ١٨:٦ سنة ،وبحد أقصى ٢١ سنة إذا ما كان ملتحقا بالتعليم أو التدريب ،وذلك إلى أن يتم تخرجه".(٦٥)

ويطلق عليها "مؤسسة إيوائية" إذا كانت تديرها وتنفق عليها وزارة الشئون الاجتماعية (حكومية) ،أما إذا كانت تتبع إدارة أهلية أو خيرية فيطلق عليها دار أو ملجأ. ويطلق على المؤسسات التابعة للجمعيات الأهلية والخيرية دار الأيتام ،ذلك أن إطلاق لفظ اليتيم على الطفل المحروم من الرعاية الأسرية أشمل مدلولا ومعنى ،لأنه يدخل فيها الطفل مجهول الأبوين ، "فالطفل اللقيط لا يؤخذ بجريرة غيره ،بل إن التعامل معه من منطلق ذنب والديه يخالف ما جاء في القرآن الكريم".(٦٦) ومن ثم يطلق على تلك الدور التي تضم أطفالا مجهولي النسب "دار أيتام" ،وسواء كان الطفل يتيما أم لقيطا فمن حقه الرعاية والحماية.

وتقوم وزارة الشئون الاجتماعية بالإشراف على جميع المؤسسات الإيوائية ودور الأيتام ،كما تدير بعضها ،حيث يتم تكليف "الإدارة العامة للأسرة والطفولة " للقيام بهذه

المهمة ،وقد تم إنشاء فروع لهذه الإدارة في جميع المحافظات والمديريات لتوفير الاحتياجات المادية والجهاز الوظيفي الإداري والإشرافي الذي يقوم على إدارة هذه المؤسسات.

والمؤسسة الإيوائية عبارة عن مبنى أو أكثر مجهز للإقامة الداخلية ، يودع بها الأطفال ذوي الظروف الأسرية الصعبة ، والتي تحول بينهم وبين استمرار معيشهم داخل أسرهم الطبيعية.

أما فيما يتعلق بأهداف المؤسسات ،فقد نص القرار الوزاري في لائحته النموذجية أن أغراض المؤسسة تتمثل في :" توفير الرعاية الاجتماعية والصحية والمهنية والتعليمية والدينية والترويحية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية من الجنسين ،ويراعى في جميع الأحوال عدم الجمع بين الجنسين في مبنى واحد دون فواصل تمنع الاختلاط بينهما".(٦٧)

__وبذلك تسعى تلك المؤسسات إلى تحقيق ما يلي :__

١- إعداد الأطفال إعدادا سويا وتهيئتهم للحياة الاجتماعية وإكسابهم القدرة على التكيف.

٢- التمهيد لإعادة الأطفال إلى أسرهم ،وإزالة أية معوقات تحول دون استقرار الطفل بالأسرة.

٣- تهيئة الظروف المناسبة للأبناء بعد تخرجهم من المؤسسة ومتابعتهم في حياتهم الجديدة ،وحل أية مشاكل قد يتعرضون لها.

٤- متابعة الأبناء بعد التخرج لمدة لا تقل عن عام حتى تطمئن المؤسسة على استقرارهم استقرارا كاملا.

٥- مساعدة المتخرجين من المؤسسة في الالتحاق بالأعمال التي تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم.

أما فيما يختص بشروط القبول بالمؤسسات الإيوائية ،فتتمثل فيما يلي:(٦٨)

١- ألا يقل السن عن ٦ سنوات ولا يزيد عن ١٨ سنة ،على أنه يجوز استمرار بقاء الابن في المؤسسة بعد بلوغه ١٨ سنة وبحد أقصى ٢١ سنة إذا ما كان ملتحقا بالتعليم أو التدريب ، وذلك إلى أن يتم تخرجه ،ويشترط استمرار الظروف التي أدت إلى التحاقه بالمؤسسة واجتيازه مراحل التعليم والتدريب بنجاح.

٢- أن ينطبق عليه إحدى الحالات الآتية:

- أن يكون يتيم الأبوين أو أحدهما ،ويثبت من البحث الاجتماعي أعباء الأسرة والحاجة الملحة إلى رعاية أبنائها بهذه المؤسسات.
- أن يكون الأب أو الأم نزيل مستشفى الأمراض العقلية ،أو مودعا إحدى السجون بسبب الحكم عليه بالسجن وذلك إذا ما ثبت من البحث عدم توفر الرعاية الاجتماعية اللازمة.
- أبناء الأسر المتصدعة بسبب الطلاق ،أو زواج الأب أو الأم أو كليهما بشرط عدم وجود كفيل لرعاية الطفل ،ويثبت من البحث الاجتماعي حاجته إلى الرعاية الاجتماعية.

٣- ألا يكون قد صدر على الطفل حكم في تشرد أو جناية أو جنحة أو مخالفة أو سبق إيداعه إحدى مؤسسات رعاية الأحداث.

٤- ألا يكون مصابا بإحدى الأمراض العقلية والعصبية والأمراض المعدية .ويجوز للمؤسسة تحصيل فروق تكاليف رعاية الأبناء بها في حالة توافر إحدى هذه الشروط المشار إليها مع عدم الإعسار المادي ومقدرة الأسرة على الإنفاق.

٤. برامج الخدمة :

نصت اللائحة النموذجية لمؤسسات الإيواء على برامج الرعاية والخدمة المقدمة لأطفال المؤسسات فيما يلي : (٦٩)

أ. **الناحية التعليمية** :تقوم المؤسسة بإلحاق أبنائها الذين هم في سن الإلزام بالفصول الدراسية المناسبة ، سواء داخل المؤسسة أو خارجها حسب الأحوال ، وفتح فصول محو الأمية للأبناء الذين فاتهم سن الإلزام ،ولا يستمر في الدراسة بعد المرحلة الابتدائية ،إلا الأبناء الذين أتموا دراستهم فيها بنجاح ويمكنهم مستواهم العلمي من الالتحاق بالمراحل التالية لمدارس الحكومة.

ب. **التدريب المهني** : تقوم المؤسسة بوضع برامج التدريب المهني المختلفة داخل المؤسسة ،وتجهيز مركز التدريب بالآلات والأدوات اللازمة وذلك على الأخص بالنسبة للأولاد الذين أتموا المرحلة الابتدائية ولم يتمكنوا من الاستمرار في التعليم أو الذين لم يتمكنوا من إتمام هذه المرحلة.

ج. **الناحية الصحية** : يجب على المؤسسة الاستعانة بطبيب بعض الوقت للتردد على المؤسسة يومين في الأسبوع على الأقل لتوقيع الكشف الطبي على الأبناء بصفة عامة والمستجدين منهم بصفة خاصة ، مع مراعاة توقيع الكشف الطبي الكامل بصفة دورية ومنتظمة على نزلاء المؤسسة مرة كل ستة أشهر وإعداد عيادة داخلية مزودة بالأدوات والأدوية وتحويل بعض الحالات إلى المستشفيات العامة إذا لزم الأمر بحيث تقوم المؤسسة بتوفير الأدوية التي يتطلبها العلاج في حالة عدم تواجدها بالمستشفيات.

د. **التربية الدينية والقومية** : تراعي المؤسسة الاهتمام بالتربية الدينية وتشجيع الأبناء على تأدية الفرائض الدينية المختلفة ،وكذلك الاهتمام بالتربية الوطنية والتوعية القومية عن طريق المحاضرات والندوات والاحتفال بالمناسبات الدينية والوطنية والقومية.

هـ. **الترفيه**:يجب على المؤسسة الاهتمام بالناحية الترفيهية للأبناء بإقامة المعسكرات الصيفية وحفلات السمر والرحلات إلى غير ذلك.

و. **الرياضة** : تهتم المؤسسة بالنواحي الرياضية على أساسي أنها عنصر أساس في تنشئة الطفل تنشئة سليمة.

ز. **الرعاية اللاحقة :** يجب ألا تقتصر خدمات المؤسسة على رعاية الأطفال داخل المؤسسة ،بل يجب أن تهتم برعايتهم بعد تخرجهم لمدة لا تقل عن سنة كرعاية لاحقة بعد تخرجهم حتى تطمئن المؤسسة على استقرارهم استقرارا كاملا ومنعا من تعرضهم لمشاكل جديدة قد تؤدي بهم إلى الانحراف.

٥) ***الجهاز الوظيفي:***

يتكون الجهاز الوظيفي في كل مؤسسة من العاملين الآتي بيانهم وذلك حسب إمكانات المؤسسة(٧٠):

أ. **المدير :** يجب على كل مؤسسة تعيين مدير متفرغ لها إذا كانت سعتها تزيد عن (٢٥)طفلا ،أما المؤسسة التي يقل سعتها عن ذلك فيجوز تعيين مدير لها بعض الوقت داخل المؤسسة ويختص بالإشراف على جميع الامكانات المادية والبشرية.

ب. **الأخصائي الاجتماعي :** يجوز أن تخصص المؤسسة لكل (٢٥) طفلا أخصائي اجتماعي متفرغ ،فإذا قل العدد عن ذلك فيخصص له أخصائي اجتماعي بعض الوقت ،ويتولى الإشراف على البرامج والملفات والإجازات والمعسكرات ومتابعة الأطفال.

ج. **مدرس الصناعات:** ويختص بالإشراف على أعمال الورش الداخلية ،وإعداد بيان بالخامات والآلات ،ومتابعة طلبات التشغيل وتسويق المنتجات وتقديم تقرير شهري عن إنجازات العمل بالورشة.

د. **المشرف الليلي :** ويختص بالإشراف على عدد (٢٥) طفلاً من حيث مراقبة السلوك وعرض التقارير وتنفيذ البرامج.

ه. **مدرس الموسيقي :** ويختص بتدريب الأطفال على النواحي الفنية والموسيقية وتنظيم فقرات الحفلات التي تقيمها المؤسسة في المناسبات المختلفة.

و. **المشرف الصحي والزائرة الصحية:** ويتولى شئون الرعاية تحت إشراف الطبيب وصرف الأدوية والاشراف على استحمام الأولاد ونظافة الدار وتحويل الحالات إلى المستشفيات الخارجية.

ز. **المشرف الرياضي** : تدريب الأبناء على الألعاب الرياضية المختلفة ،وتكوين الفرق الرياضية المختلفة وتنظيم المباريات الدورية.

هذا بالإضافة إلى الخدمات المعاونة كالسكرتير وأمين المخزن ، والكاتب والطباخ وغيرها.

٦) ***التمويل*** :

تتعدد مصادر التمويل لمؤسسات الإيواء فيما يلي:

- الإعانات الحكومية التي تخصص لتلك المؤسسات والدور.
- ما تخصه الهيئة أو الجمعية التابع لها الدار من اعتمادات.
- الهبات والوصايا والتبرعات.
- المصادر الأخرى التي تقرها مديرية الشئون الاجتماعية المختصة.

هكذا يتضح لنا ما نصت عليه اللائحة النموذجية للمؤسسات الإيوائية من حيث تعريفها وأهدافها وشروط الالتحاق بها وبرامج الخدمة التي تقدمها لموديعها ،والجهاز الوظيفي الفني والإداري الذي يجب أن يقوم على تلك المؤسسات.

وفي قراءة للإحصاءات الرسمية لتلك المؤسسات على مستوى الجمهورية من حيث حجمها وتوزيعها ومعدلات الكثافة بها ،يتضح ما يلي(٧١):

١. تشرف وزارة الشئون الاجتماعية بالتعاون مع الجمعيات الأهلية على عدد (٢٥٠)مؤسسة إيوائية موزعة على (٢١) محافظة من بينها (١١٠)مؤسسة مخصصة للذكور بنسبة (٤٤٪) ،(٩٣) مؤسسة لرعاية الإناث أي بنسبة (٣٧٪) والباقي (٤٧) مؤسسة لرعاية الجنسين معا ،وذلك في عنابر منفصلة لكل جنس على حدة ، هذا من حيث التوزيع الكمي والنوعي*.
٢. أما فيما يتعلق بالتوزيع الجغرافي لهذه المؤسسات على مستوى أقاليم الجمهورية فيتضح في الجدول التالي :

جدول (١)

التوزيع الجغرافي للمؤسسات الإيوائية

الإقليـــم	عدد المؤسسات الإيوائية	النسبة المئوية	ملاحظـــات
القاهرة الكبرى :	١٣٦	٥٤	
أ- القاهرة	١١٨		
ب-الجيزة	١٥		
ج- القليوبية	٣		
الوجه القبلي	٤٧	١٩	تتساوى محافظتي المنيا وقنا (٩) لكل منهما
الوجه البحري	٤٦	١٨	العدد الأكبر في محافظة الغربية (١٥)
الاسكندرية	١٧	٧	
القناة	٤	٢	
المجموع الكلي	٢٥٠	١٠٠	

المصدر : بيان إحصائي بإجمالي عدد المؤسسات الإيوائية وتوزيعها على أنحاء الجمهورية لعام ٢٠٠٤

يتضح من الجدول أن التوزيع الجغرافي لهذه المؤسسات بين الأقاليم المختلفة بالجمهورية يشير إلى تبعية حوالي (٥٤٪) منها لمحافظات إقليم القاهرة الكبرى، وأن نصيب محافظات الوجه القبلي يبلغ (١٩٪) ،والوجه البحري(١٨٪) ،والباقي موزع بين محافظات القناة والأسكندرية.

٣. تبلغ الطاقة الاستيعابية القصوى لهذه المؤسسات (١٢٨٤٨) طفلا ، مخصص منها للذكور ما نسبته (٥٧٪) والباقي للإناث ، إلا أن أعداد المقيمين بهذه المؤسسات لا يشكل أكثر من (٦٠٪) من الطاقة الاستيعابية ،ويمثل الذكور ما نسبته (٥٥٪) (٤٢٩١) طفلا من هؤلاء المقيمين ،والباقي للإناث .وبذلك نجد أن حوالي ٤٠٪ من سعة هذه المؤسسات غير مشغولة.

٤.إن أعلى نسبة استيعاب بهذه المؤسسات تسجلها كل من محافظات أسيوط حيث تبلغ (٧٤٪) (السعة ٦٥٥ ،بينما عدد المقيمين ٤٨٢ طفلاً) ،تليها محافظة القاهرة

بنسبة (٦٣٪) ،في حين سجلت هذه النسبة أدنى تقديراتها في محافظة دمياط حيث وصلت (٣٧٪).

٥. ومن منظور الرعاية التعليمية لأبناء هذه المؤسسات ،نجد أن (٢٥٪) منهم أقل من سن القبول بالمدارس ، بينما تتوفر للباقين الرعاية التعليمية في مختلف المراحل التعليمية ،حيث بلغ عدد الملتحقين بالمدارس الابتدائية (٢٥٤٣) تلميذا بنسبة (٣٣٪) ،(٢١٪) بالمرحلة الاعدادية (١٦١٣)تلميذا ،(١١٪) بالمرحلة الثانوية ،أما الملتحقين بالتعليم العالي فتبلغ أعدادهم (١٦٧) طالبا بنسبة (٢٪) ويخصص للباقين والبالغ نسبتهم (٨٪) أنواع أخرى من التعليم والتدريب المهني والصناعي.

٦. أما معدلات الكثافة بالمؤسسات والتي يعكسها متوسط عدد الأبناء في كل مؤسسة والبالغ (٣٤) طفلا بالمؤسسة الواحدة على المستوى العام ، فتشير الإحصاءات إلى أن المعدل يبلغ أقصاه في محافظة أسيوط حيث يسجل (٨٠)طفلا ،يليها مؤسسات محافظة الفيوم (٦١) طفلا ،ثم الجيزة (٣٦) طفلا فالقاهرة (٢٩) طفلا ،بينما ينخفض المعدل دون المستوى العام في عدة محافظات من أبرزها قنا (١٤) طفلا ،ثم كفر الشيخ (١٦)طفلا ،ثم الاقصر(٢٠)طفلا.

٧. وفيما يتعلق بأعداد المؤسسات بمحافظة القاهرة ،فنجد أنها تستأثر وحدها بـ(١١٨) مؤسسة أي ما نسبته (٤٧٪) في حين يوزع الباقي على المحافظات المختلفة ، وتختص أقسام الساحل وشبرا وروض الفرج بالنصيب الأكبر من هذه المؤسسات.

٨. فيما يتعلق بالإعانات المقدمة للمؤسسات ، فتقوم معظم الجمعيات التي تدير المؤسسات بتدبير الأموال اللازمة لنشاط هذه المؤسسات ولا تلجأ إلى طلب الإعانة إلا في حالات خاصة مثل التوسعات الإنشائية ،أو التزود بأجهزة ومعدات خاصة وأثاثات ،أو إعادة الترميم والصيانة لهذه المؤسسات ،إلا أن الوزارة قد قامت بمنح هذه المؤسسات حوالي (١,١٠٥) مليون جنيه لعام ٢٠٠٠.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في هذا المجال ،فإنها في حاجة ماسة إلى التحسين والتطوير بغية الارتقاء بمستوى الأداء داخل تلك المؤسسات حتى يمكنها تحقيق أهدافها ،لذا سوف تلقي الدراسة الضوء على نماذج من الخبرة العالمية والعربية في مجال التربية التعويضية.

ثالثا: نماذج من الخبرة العالمية في مجال التربية التعويضية

انطلاقا من الإحساس بضخامة المشكلة وخطورتها ،انعقدت المؤتمرات ، وتعالت الصيحات داعية الحكومات والمجتمعات والعائلات إلى تحمل المسئوليات واتخاذ الإجراءات للحيلولة دون وقوع الإساءات والممارسات الضارة ومظاهر الاستغلال وسوء المعاملة ، واتخاذ التدابير الوقائية لإنقاذ الأطفال وحمايتهم من الانحراف والجريمة.

ويؤكد تقرير اليونيسف "وضع أطفال العالم ٢٠٠٦" أن جهود العالم للتنمية يجب أن تفوق الجهود الحالية لضمان عدم نسيان الأطفال الأكثر عرضة للأذى وتقع على عاتق الحكومات المسئولية الأساسية للوصول إلى هؤلاء الأطفال ،ويجب عليها تسريع جهودها في أربعة مجالات رئيسة هي:(٧٢)

١. البحث والمراقبة والإبلاغ :لابد من توفير أنظمة لتسجيل طبيعة وحجم الإساءات ضد الأطفال ،والإبلاغ عنها ، وذلك للوصول إلى الأطفال المستبعدين وغير المرئيين.
٢. التشريع : يجب أن تتطابق القوانين الوطنية مع الالتزامات الدولية نحو الأطفال ،ويجب تغيير أو إلغاء كل تشريع يشجع التميز ،كما يجب تطبيق القوانين التي تحكم أولئك الذين يؤذون الأطفال باستمرار ،إذ يؤدي التساهل في تطبيق القوانين إلى دوام الظروف التي تحيط بعمليات اغتصاب الأطفال مثلا.
٣. التمويل وبناء الطاقات: يجب وضع ميزانيات مخصصة للأطفال وتعزيز المؤسسات التي تخدم الأطفال لتكون مكملة للقوانين والبحث.

٤. البرامج : هناك حاجة ملحة للإصلاح في عديد من الدول والمجتمعات ،وذلك لإزالة الحواجز أمام الأطفال المستبعدين عن الخدمات الأساسية ،كالاستغناء مثلا عن شهادة الميلاد كشرط للالتحاق بالمدرسة.

وقد بذلت العديد من الدول الجهود للتصدي لمشكلات الأطفال ،وقام علماء النفس والتربية والاجتماع بجهد مشترك في الاهتمام بقضايا المجتمع المعاصر ،فتطورت النظريات كالبنائية الوظيفية والماركسية ،وتعددت المداخل ما بين تقليدية ومحدثة ، وظهرت اتجاهات جديدة تجمع في أفكارها بين هذا وذاك كالاتجاه الرديكالي.

وينحصر الاتجاه الرديكالي في ثلاثة اتجاهات أساسية متباينة في حل مشكلة اللامساواة والتفاوت "أحدها يتجه إلى اعتماد تربية تعويضية ،والثاني يدعو الى تغيير مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية ،والثالث يدعو الى تقديم مساندة تربوية شاملة".(٧٣)

وقد ظهر اتجاه التربية التعويضية Compensatory Education من قبل أصحاب نظرية الحرمان الثقافي Theory of Cultural Deprivation الذي يمثل أحد المداخل الرديكالية النقدية المهمة التي ظهرت خلال الخمسينيات من القرن العشرين.

ويرى أصحاب نظرية الحرمان الثقافي ضرورة التركيز على دراسة ثقافة الطبقات العاملة ،وكيفية تكوين هذه الثقافة ، وتحليل الدور الوظيفي للمؤسسات التربوية ومخرجات العملية التعليمية ،كما يركزون أيضا على تحليل مضمون ومظاهر الثقافة الفرعية للطبقات الفقيرة أو الأقل دخلا ، تلك الطبقات التي حرمت من التعليم أو حصلت على مستويات تعليمية وثقافية متدنية.

وتعزى نظرية الحرمان الثقافي "الأسباب الأولى للفشل التعليمي أو التربوي إلى كل من الطفل، وأسرته، وجيرانه، وبيئته المحلية ، والثقافة الفرعية التي تنتمي إليها جماعته ، وهذا ما يطلق عليه (الطفل المحروم ثقافيا) Culturally Deprived Child وذلك نتيجة لنقص عمليات تعليمه المهارات اللازمة ،وإكسابه القيم والاتجاهات التي تعتبر ذات قيمة

مهمة في عمليات الالتحاق التعليمي والتربوي ، فالبيئة المحيطة بالطفل لا يمكن أن يطلق عليها بالبيئة الفقيرة فقط من الناحية الاقتصادية ،ولكن أيضا يطلق عليها بالبيئة الفقيرة ثقافيا ،والتي تشمل أنماطا متعددة من الفقر والحرمان الثقافي ،والذي يتمثل في الحرمان اللغوي ،والخبرة ،والمعرفة ،والشخصية ،ومجموعة السلوك والقيم والاتجاهات والمعايير".(٧٤)

وطبقا لتصورات نظرية الحرمان الثقافي ،فإن "التعويض عملية واقعية يتم من خلالها تعويض الحرمان الثقافي والنقص التعليمي والتربوي لدى الطبقات الفقيرة أو قليلة الدخل ،بتحقيق المساواة في فرص التعليم ،وذلك بإعطاء الفرص لأبناء هذه الطبقات وإلحاقهم بالمراحل التعليمية المختلفة ،بحيث تصبح هذه الفرص متاحة للجميع من أبناء الطبقات الاجتماعية دون استثنائها وتحديدها على الطبقات الغنية والقادرة اقتصاديا ،ومن هنا يمكن تعويضهم من خلال مراحل التعليم ، وتكون لديهم فرص للمنافسة مع بقية أفراد الطبقات الاجتماعية".(٧٥)

وفي ضوء ذلك تعرف التربية التعويضية بأنها "تربية تستهدف تعويض الأشخاص الذين حرموا من فرص استكمال التعليم جزئيا أو كليا لأي سبب من الأسباب ،وهو التعليم الذي كان يجب تلقيه في فترة التعليم الأساسي ،وتشارك فيه كافة المؤسسات التربوية المختلفة داخل المجتمع".(٧٦)

وفي تعريف آخر يتجاوز نطاق التربية المدرسية إلى آفاق أرحب وأعم ،تعرف التربية التعويضية بأنها: "دعم تربوي موسع يتجاوز نطاق المدرسة ، هدفه التغلب على النقص الحاصل في خبرات التلميذ الثقافية من جراء انتمائه إلى وسط اجتماعي أدنى".(٧٧)

والتعويض من الناحية الإيجابية واجب اجتماعي يغلب عليه معنى الإيثار أو العدالة ،وأن مضامينه لها صيغة الأمر المباشر ،لأن مستقبل المجتمع هو القضية الحقيقية في مكافحة التفرقة وعدم المساواة ،ومثل هذه النظرة إلى التعويض تجعله ،وإن كان لابد أن

يتخذ صورة كمية تتمثل في زيادة الأجور ،وارتفاع مستوى الدخل ،إلا إنه لابد أن يعبر عن هدفه النهائي في إعادة التماسك ،وأن يسعى إلى تحقيق مشاركة فردية في العلاقات الاجتماعية.

والمجتمع ملزم بتحسين الظروف غير المواتية التي تظهر فيه ،سواء عن طريق دعم المزايا ، أو إيجاد مزايا جديدة ،أو العمل على تخفيف وطأة هذه الظروف إن لم يكن في الإمكان القضاء عليها ،ومن هنا يعتبر التعويض وما يؤدي إليه من إعادة التوازن ضرورة تزداد إلحاحا خاصة في الأوقات التي يزداد فيها طغيان العولمة على المجتمعات ؛ فعندما يقال إن الفرد يعاني من أوضاع غير مواتية ،فإن ذلك يعني أن ترجح كفة متاعبه على مكاسبه ،أو عندما تكون معوقاته أكبر من قدراته ،بحيث يعجز عن التحكم في الظروف التي يعيشها.

إن تحقيق التوازن بين المزايا والظروف غير المواتية تعني قدرة كل فرد على تحقيق إمكاناته من الناحيتين الشخصية والاجتماعية في سياق الحياة التي يحياها بحيث يتمكن من مواجهة المطالب التي يفرضها عليه المجتمع المتغير ،كما تمكنه من الاستفادة أو السيطرة عليها بقدر ما تسمح به استعداداته وقدراته.

إن التربية التعويضية تعني السعي إلى تحقيق المساواة لتلك الفئات المحرومة ، إلا أن المساواة لا يمكن تحقيقها دفعة واحدة ، ولكن لابد من العمل باستمرار على إصلاح ما قد يطرأ على التوازن من خلل ،فالأمر إذن رهن بالمجتمع الذي يجب أن يتحمل جانبا من مسئولية ظهور عوامل عدم المساواة وتفاقمها ،وما ينجم عن ذلك من إخلال بالتوازن ،كما أنها أيضا رهن بالفرد الذي يتعين عليه الإسهام في استعادة التوازن.

إن منظور المساواة يجب أن يتضمن احترام العدالة أي احترام الحقوق الأساسية للإنسان ،والتي تم إعلانها في المواثيق الدولية سواء التي تتمثل في حقوق الإنسان أو حقوق الطفل ، والتي تحدد المطالب الضرورية التي تمكن الأفراد والجماعات من الحياة

والمشاركة الإيجابية ،فالتضامن يعني المساواة في الحقوق والواجبات ، ويعني المسئولية المشتركة بين أبناء المجتمع أيضا.

"وقد ازدهرت حركة التربية التعويضية مع الإسهامات الفعالة في مجال العلوم الاجتماعية سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية التي أسسها العديد من العلماء أمثال برنستين B.Bernstein ١٩٦١ ،وبلوم B.Bloom ١٩٦٤ ،و دويتش M.Deutch ١٩٦٧ ،و هنت Hunt. ١٩٦١ ،فقد أسهم كل هؤلاء من أجل فهم كيف أن البيئة المحرومة أو المعدمة – التي تتصف بالفقر وبالأوضاع المتدنية – تؤثر في النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي لصغار الأطفال".(٧٨)

وانطلقت تحليلات أصحاب نظرية الحرمان الثقافي نتيجة للأفكار النقدية ، وما أدت إليه من وضع سياسات وبرامج تربوية تعويضية إثرائية لمواجهة النقص في النمو الثقافي والتعليمي ،وذلك بتوفير بيئة غنية بالمثيرات لأطفال ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من المرحلة الإبتدائية.

وتعتبر برامج الإثراء الثقافي من أبرز برامج التربية التعويضية .وتعني كلمة الثراء : الغزارة والكثرة

ويرجع أصل الكلمة إلى " (ثر) السائل – ثرا وثرورا :غزر وكثر ، ويقال ثـرت البئر ونحوها . – والشاة والناقة :غزر لبنها ".(٧٩)

والثراء شمول في مواجهة الواقع ، وفي مجابهة المواقف ،لذا يجب أن تتصف بيئة الطفل بالثراء في كافة صورها حتى تنعكس إيجابيا على مختلف جوانب شخصيته ،فعندما يكون الوسط النمائي للطفل مخططا ،فإنه يعمل عملا إثرائيا نفسيا للطفل النامي في كافة جوانبه ،وتكويناته ،وأنشطته النفسية ؛حسية كانت أو إدراكية ،معرفية أو عقلية ،وجدانية أو انفعالية ،ذوقية أو جمالية ،اجتماعية أو أخلاقية ، قيمية أو دينية ،"وأنه بقدر ثراء هذا الوسط النمائي الذي يتفتح فيه الطفل ،أي بقدر كفاءته وكفايته في وظيفتي التنبيه والاستجابة ، بقدر هذا يتحقق نمو الطفل ليس نموا عاديا سويا ،بل نموا مرتفعا على

معدلات السواء ،ذلك أن للإثراء النفسي للطفل أهميته ذاتيا واجتماعيا ،أما أهميته ذاتيا فإن من حق الطفل الإنساني أن يكون طفلا كاملا ،وأن يحيا طفولته كاملة ،ومما يحقق كمال طفولته هذه أن يوجد في وسط مشبع ،منبه ،مستجيب يشبع حاجاته على تنوعها ،وينبه قدراته على كمونها ، فالوسط المثري نفسيا للطفل شرط صحة النمو ،بل هو حق كمال النمو عند الاطفال. ثم ان من حق المجتمع :أن يتسلم راشدا رجلا كان أم امراة ،معافى في رشده .معافى في استعداداته للحَياة ، عملا وخلقا وانتاجا ،وتواصلا وتفاعلا مع الاخرين ،أي من حق المجتمع أن يتلقى الراشد السوي في استعدادته للحياة فيه ،وأن يكون كل راشد كامل الوظيفية ،أي تعمل أجهزته واستعدادته وقدراته بإيجابية ونشاط ،ويتعامل ويتفاعل ويتواصل بكفاءة واقتدار".(٨٠)

__وتنقسم برامج التربية التعويضية إلى نوعين :__

١) **برامج الإثراء الثقافي** : Cultural Enrichment Programs

وتهدف هذه البرامج إلى تقديم خدمات تعليمية وثقافية واجتماعية وصحية إلى الأطفال المحرومين منها في مراحل التعليم المختلفة ، كما تهدف أيضا إلى تحسين أحوال الآباء الثقافية والتعليمية والاجتماعية ،وبصفة خاصة الأمهات ،وذلك بتوعيتهم بأهمية دور الاسرة ،والمحافظة على كيانها ،وتنظيم الحياة الأسرية ،والإستعانة بالمؤسسات المعينة على ذلك ،والاستفادة بصور الدعم المتنوعة التي تقدمها تلك المؤسسات.

وتقدم خدمات هذه البرامج لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة ،والسنوات الأولى من التعليم الابتدائي .

ومن أشهر برامج الإثراء الثقافي في الولايات المتحدة الأمريكية برنامج Head Start Program (٨١) الذي تقدمه الحكومة للأطفال المحرومين ثقافيا وذلك انطلاقا من الاهتمام الفائق بمرحلة الطفولة وتعليم ما قبل المدرسة.

ويهدف هذا البرنامج إلى تحقيق تقدم ملحوظ ،وذلك بتحفيز عقلية هؤلاء الأطفال وتحقيق إنجاز متقدم في السنوات الأولى من التعليم. ففي عام ١٩٩٣ كانت نسبة ٤٠ ٪ من الأطفال مابين سن الثالثة والخامسة خارج مدارس الحضانة ورياض الأطفال.

وقد بذلت الجهود في عدد متزايد من الولايات المتحدة الأمريكية مثل :مينيسوتا وأوهايو ، وفيرمونت وغيرها من أجل التوسع في نشر وتطوير برنامج Head Start الذي يتناول الطفل منذ سن الميلاد إلى سن ثلاث سنوات ،بالإضافة إلى برامج أخرى تستهدف إتاحة الفرص للأطفال المحرومين ومساعدتهم وتهيئتهم لكي يكونوا على أتم استعداد للتعلم مع بدء التعليم الرسمي.

ويرى الأمريكيون أن تحسين أحوال الأطفال في المجتمعات ذات الدخل المحدود تتطلب العديد من الأمور منها:

- ضمان وصول مزيد من الدعم إلى كل الأسر الذي تحتاج إليه.
- توفير فرص العمل للآباء ورعايتهم رعاية صحية كاملة.
- توفير شبكات اتصالات رسمية وغير رسمية للكبار ممن يستطيعوا المساعدة في أوقات الأزمات.
- إتاحة مؤسسات دينية حيوية ،واستجمام منظم ،وشوارع آمنة.

فالتربية هي أداة الأجيال لتحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأطفال وأسرهم على حد سواء ،تعويضا للفقر وللبيئات المحرومة ،فالمدارس الجيدة في الأحياء الأمريكية حققت أحلام الأسرة وأمنت مستقبل الأطفال".(٨٢)

وتركز البرامج الإثرائية للأطفال على تعليمهم الرياضيات ،والمهارات اللغوية وأساليب حل المشكلات وتحمل المسئولية بهدف تحقيق النمو الاجتماعي والوجداني ، كما تحرص على توفير البيئة الغنية بالمثيرات العقلية والمواد التعليمية لممارسة الأنشطة التي تساعدهم على النمو والتقدم.

وفي ولاية كنتاكي الأمريكية تم إعلان برنامج الإصلاح التعليمي عام ١٩٩٠ ،والذي استهدف وضع برنامج يتسم بالقوة لمرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي من أجل وضع معايير عليا للأداء الأكاديمي ،ووضع مناهج جديدة ،وضوابط للمحاسبية المدرسية ،وبرامج تقويم جديدة تتسم بالشمول.

٢) **برامج التربية العلاجية** Remedial Education Programs :

صممت برامج التربية العلاجية لمساعدة الأطفال المتأخرين دراسيا خلال سنوات المرحلة الابتدائية والثانوية ،وذلك بتقديم معلومات إضافية على مناهج الطلاب العاديين ومساعدتهم على الفهم والاستيعاب وتهدف هذه البرامج إلى تخفيف حدة المشكلات التعليمية التي قد تؤدي الى التأخر الدراسي ،ومن ثم تجنب أسباب التسرب من المدرسة قبل الانتهاء من مرحلة التعليم الإلزامي بصفة خاصة ،كما تتبنى أيضا تقديم برامج للتعليم الفني للطلاب غير القادرين على مواصلة الدراسة في التعليم الأكاديمي.

وقد استخدمت بعض الدول برامج التربية العلاجية كأمريكا وإنجلترا وألمانيا وأستراليا بهدف معالجة أوجه القصور وجوانب الضعف في العديد من المجالات كالقراءة والرياضيات ومهارات الكمبيوتر ،كما استخدمت في ذلك عدة أساليب تعليمية متقدمة كالتعلم التعاوني ،وتعليم المجموعات الصغيرة ،والتعليم من بعد ،والتعليم بالمراسلة ،وتعليم الكبار وغيرها.

وقد كان لنظرية الحرمان الثقافي وأفكارها النقدية ،وما اقترنت به من تطورات جوهرية في النظم التعليمية والمؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية الرأسمالية ،أن أسفرت عن وضع العديد من سياسات وبرامج تربوية وتعليمية تعويضية خاصة لأبناء الطبقات التي تعاني الحرمان الثقافي كما تم إدخال تعديلات كبيرة في نظام التعليم بما فيه مرحلة ما قبل المدرسة ،وتوفير برامج تدريبية متنوعة للتلاميذ ثقافية وترفيهية ونفسية لتعويضهم عن فقدان ما فاتهم من مدخلات تعليمية

لإكسابهم معايير وقيم وسلوكيات ولغة تقلل مستوى التفاوت بينهم وبين أبنـاء الطبقـات الاجتماعية الأعلى.

"فقد قامت الولايات المتحدة بتطبيق نظام موحد لجميع مراحل التعليم الثـانوي العـام انطلاقا من الأفكار الليبرالية المرتبطة بفكرة المساواة في فرص التعليم.

أما في بريطانيا فقد تم تطبيق نظام المدرسة الـشاملة Comprehensive School بدلا من مدارس القواعد Grammar School والمدارس الثانويـة ،والثانويـة الفنيـة ، ويسعى هذا النظام (المدرسة الشاملة) إلى تحقيق نوع من المساواة في تقـديم الفـرص التعليمية لجميع الطلاب."(٨٣)

كما قامت بعض الدول بتكثيف برامج التعليم غير النظامي بصورها المتنوعة ثقافيـا وتعليميا واجتماعيا وترويحيا من خلال مراكز الشباب ،والمعسكرات الصيفية حرصا على ... الجوانب الوقائية لهذه البرامج.

وفيما يتصل بجهود دول الاتحاد الأوروبي في مجال التربية التعويضية (٨٤) ،نجـد أنها تشترك في توفير مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأطفـال بـصرف النظـر عـن شخصياتهم أو خصائصهم أو أصولهم الاجتماعية والاقتـصادية والثقافيـة ،أو اللغـة أو الجنس أو النوع أو بيئة السكن ،أو القدرات الجسمية والعقلية.

ولضمان تحقيق تكافؤ الفرص يجب أن يكون الأمر الأول تحقيق المساواة للجميع في فرص التعليم على الأقل أثناء المرحلة الإلزامية.

على نحو تقليدي ،تقوم الإدارات التربوية بالتمييز بين الحرمان التربـوي الخـارجي الناجم عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية أو الثقافية وبين الحرمان الـداخلي أو العجز الداخلي في القوى الجسمية والنفسية والحسية أو العقلية.

وقد انعكس هذا في الواقع بتحديد أقسام إدارية منفصلة مسئولة عن التعامل مـع هـذا النوع من الحرمان ،وذلك عن طريق سياسات متميزة وخطط عمل متخصصة.

وفي الأونة الأخيرة يعاد النظر في كثير من المبادئ التي تؤكد سياسات تكافؤ الفرص يعاد النظر فيها ،فالتلاميذ الذين يعانون قصورا من الناحية الجسمية والنفسية لم يعد يطلق عليهم معوقين أو غير عاديين أو ذوي عيوب ،إنما أصبح يطلق عليهم "ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة" Special Educational Needs.

ويتضح مفهوم الاحتياجات التربوية الخاصة كسلسلة متصلة في حالة التلاميذ الذين ينطبق عليهم هذا المصطلح سواء من حيث كم أو نوع الدعم التربوي الإضافي الذي يحتاجون إليه ،لذا فإن التلاميذ الذين يعانون مشكلات اجتماعية واقتصادية وثقافية يمكن اعتبارهم تلاميذ ذوي احتياجات تربوية خاصة ،وبذلك يمكنهم تلقي الدعم الإضافي الذي يحتاجون إليه لتحقيق الدمج الكامل مع غيرهم.

وقد تم تعزيز هذه المداخل بعقد اتفاقيات خاصة بالسياسة التربوية بين دول أوروبا وذلك منذ تأسس الاتحاد الأوروبي ،وقد أدت الظروف الجديدة إلى استحداث طرق وأساليب تسمى بالتربية التعويضية.

وفيما مضى كان الاهتمام بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يركز على الإجراءات التربوية الموازية أو المصاحبة لنظام التعليم ،أما الآن ،فقد اختلف الأمر ،فالجهود أصبحت تبذل للاهتمام بهؤلاء التلاميذ في الفصل ،وأثناء الأنشطة اليومية ،وباستخدام منهج القياس بقدر الإمكان.

وهكذا وضعت السياسات لإزالة التفاوتات التربوية من ناحية ، ومن ناحية أخرى لدمج التلاميذ في المدارس العادية بدون التركيز على الاختلافات في خصائصهم الفردية أو الجماعية ،وزيادة الدعم المادي والاقتصادي لتقديم مساعدات خاصة للمدارس المحرومة أو للتلاميذ المحرومين.

لذا اتجهت دول الاتحاد الأوروبي إلى تعويض صور التفاوت الاجتماعي والاقتصادي، فقد أشارت الدراسات إلى أن ظاهرة التفاوت الاجتماعي والاقتصادي ارتبطت بترك الأطفال للمدرسة في وقت مبكر خاصة في التعليم الإلزامي ،حيث انتشرت

هذه الظاهرة في المناطق ذات المستويات الاقتصادية المنخفضة والمحرومة من المصادر الثقافية ،وقد دفع هذا عدد من الدول لتركيز جهودها التعويضية علـى منـاطق جغرافيـة معينة أو على المدارس المحرومة بعينها.

ومن الأمثلة الواضحة في هذا الاتجاه التمييز الإيجابي لمساعدة المنـاطق الجغرافيـة الخاصة بالجالية الناطقة بالفرنسية في كل من بلجيكا وفرنسا باعتبارها مناطق ذات أولوية تربوية حيث تم تحديدها كمناطق أكثر إنسانية من حيث احتياجاتها لـدعم خـاص ماديـا واقتصاديا ،وبنفس الطريقة قدمت كل من اليونان وهولنده أولوية تربويـة اسـتندت إلـى توفير دعم خاص للمدارس ذات المعدلات المرتفعة من التلاميذ المحرومين أو المعدمين.

أما فيما يتعلق بالتجارب العربية في هذا مجال فقليلة ،ومعظمها خـاص بـالموهوبين وتقوم بها إما مؤسسات خاصة أو مراكز لرعاية الموهوبين تابعة لإحدى الوزارات ،حيث يتم التركيز على الجانب الإثرائي.

ففي المملكة العربية السعودية نجد "مؤسسة الملك عبـد العزيـز ورجالـه لرعايـة الموهوبين " التي تقدم خدماتها للموهوبين من أبنائها وتقوم بإشراكهم في بـرامج إثرائيـة عالمية لتمنحهم فرص التواصل مع المختصين العالميين في كافة أنحاء العالم".(٨٥)

كما أنشأت وزارة التربية والتعليم بالمملكة "مركز رعاية الموهوبين بالقريات ،الـذي يقوم بإعـداد دورات تدريبيـة فـي بنـاء البـرامج الإثرائيـة واسـتراتيجيات تعلـيم الموهوبين."(٨٦)

ومن التجارب العربية في مجال الإثراء الثقافي جهود بعض المدارس فـي المملكـة الأردنية الهاشمية خاصة المدارس الابتدائية للبنات ،فقد قامت "المدرسة الأهليـة للبنـات (٨٧) بتطبيق برنامج الإثراء الثقافي للقسم الأساسي للطالبات اللاتي تتراوح أعمارهن مـا بين ست سنوات واثنتي عشرة سنة".

ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية النواحي المعرفية والجسمية والانفعالية والاجتماعية ،وذلك من خلال مناهج وزارة التربية والتعليم وبرامج إثرائية مرافقة تغني المنهاج في نواحي متعددة.

وتطبق هذه البرامج بأساليب تعليمية متطورة تسهم في إندماج الطالبة في العملية التعليمية مثل :

- التعليم التعاوني - التعلم الذاتي - التعلم عن طريق الاستقصاء

وتهتم هذه المدرسة بتمكين الطالبات من لغتهن الأم ليعبرن شفهيا وكتابيا بطلاقة ووضوح ،والتمكن من إتقان اللغة الإنجليزية ،كما تتبنى بالتعاون مع المركز الثقافي الفرنسي برنامجا خاصا لتعلم الفرنسية لمن ترغب من الطالبات.

وتعد المدرسة البرامج الإثرائية المرفقة جزءا أساسيا من المنهاج التربوي ،فتصقل بها شخصية الطالبة وقيمها الاجتماعية الحياتية الضرورية مثل : اتخاذ القرارات ، ومهارات التواصل ، والتفكير الناقد ، وممارسة الديمقراطية ، واتخاذ مواقف قيادية.

وتستثمر المدرسة للإيفاء بهذه الأغراض كلا من البرامج والأنشطة التالية:

الإرشاد والتوجيه التربوي ، الدراما ،والفنون التعبيرية والتشكيلية ،والفرق الرياضية المدرسية ،والجوقة الموسيقية ، والفرق الكشفية (الزهرات) ،وأندية النشاط.

وتخصص المدرسة عدة ساعات أسبوعيا لأندية النشاط ، بهدف مساعدة الطالبات على تكوين هواية فنية أو موسيقية أو رياضية ، وتدعم الأندية المدرسية من خلال برامجها المتنوعة والعملية التربوية الملتحمة برسالة المدرسة.

أما في مصر فقد قامت وزارة التربية والتعليم بإعداد مشروع المعايير القومية للتعليم عام ٢٠٠٣ ،والذي استهدف تحقيق الجودة في التعليم ،وقد تضمنت هذه الوثيقة معايير ومؤشرات للأداء التربوي متمثلة في خمسة مجالات هي: المدرسة الفعالة ،والمعلم ،والإدارة المتميزة ،والمشاركة المجتمعية ،والمنهج ونواتج التعلم.

وتمثل هذه الوثيقة "إنجازا علميا غير مسبوق باعتبارها ركيزة لتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته كي يكون عملا مؤسسيا ،تتحدد فيه الأهداف ،وتتوزع المسئوليات ،وتتشكل الأدوار ،وتتبلور المسئولية والمحاسبية ،من خلال الاحتكام إلى مرجعية المعايير بوصفها الأداة التي يتم الاستناد إليها في تحقيق الموضوعية ،وترسيخ الشفافية في الحكم على الإنجازات وتقويم الأداء".(٨٨)

وقد أكددت هذه الوثيقة في المجال الخاص بمعايير المدرسة الفعالة على المناخ الاجتماعي المدرسي من خلال عدة معايير منها: التنمية الخلقية لدعم وبناء معتقدات وقيم إيجابية ،وتوفير الأنشطة المدرسية الداعمة للسلوك الإيجابي ،والتنظيم المدرسي الداعم لتحقيق الجودة ،وأيضا "دعم تربوي يتيح فرص التعلم وتحقيق التميز للجميع وذلك من خلال توفير برامج للتربية التعويضية بالمدرسة تتيح فرصا متكافئة للطلاب ،واتباع أساليب متنوعة لمتابعة تقدم جميع الطلاب دراسيا".(٨٩)

هذه تجارب بعض الدول في مجال التربية التعويضية تم عرضها بغية الاستفادة منها قدر الإمكان ليس فقط داخل مؤسسات الرعاية الإيوائية لتطوير برامجها وتحسين أداءاتها إنما يمكن تطبيق برامجها أيضا داخل المدارس ، وداخل منظمات التربية غير الرسمية خاصة في البيئات الفقيرة والمناطق المحرومة.

إن جميع الوسائط التربوية يجب أن تتفق في أهدافها ، وتنسق جهودها ،وتتعاون أجهزتها في أمر جوهري وأساسي ألا وهو إعداد الفرد للحياة إعدادا شاملا يعينه على مواجهة الحياة بثقة وفاعلية .

وإن كانت التربية التعويضية داخل مؤسسات الإيواء تمثل إحدى صور وأشكال الرعاية البديلة التي تقدم لفئات معينة ،وإن كان هناك جدلا حول إيجابياتها وسلبياتها ،فلابد من الحرص أولا على توجيه تلك البرامج للأطفال داخل نطاق أسرهم قبل أن يصل بهم الأمر إلى إيداعهم تلك المؤسسات.

فقد ثار الجدل فيما يتعلق بتأثيرات رعاية الطفولة خارج السياق الأسري على ارتقاء وقدرة الأطفال على التكيف ،وهل هذه الرعاية مفيدة أم ضارة ؟ ومن هنا "ظهر الخلاف حول فوائد ومخاطر الرعاية البديلة ،في نفس الوقت الذي صارت فيه نظرية الارتباط أكثر انتشارا ،وهذا يفسر كثرة الأبحاث التي قام بها الارتقائيون لعقود ،مؤكدين على تأثيراتها السلبية على ارتقاء الأطفال وقدرتهم على التكيف ،بينما كان المدافعون عن التعليم التعويضي والإثراء المبكر يطرحون المظاهر الإيجابية للرعاية البديلة".(٩٠)

وأيا كانت الإيجابيات أو السلبيات فلا خيار أمامنا سوى اللجوء إلى تلك المؤسسات مدعمين إيجابياتها ،مفعلين لأدوارها ، " وعلى حد قول علماء النفس في مجال النمو والارتقاء ،وكذا علماء التربية في مجال الطفولة ،فإن مهمتنا أن نؤكد على أن يستفيد أكبر عدد ممكن من الأطفال من هذه الخبرات ،حتى يمكنهم تحسين نوعية حياتهم بصرف النظر عن كونهم يقضون أوقاتهم في البيت أو في دار الرعاية البديلة ،أو في المدرسة".(٩١)

وهكذا كثفت الجهود ،وتنوعت البرامج ،وتعددت الأساليب سواء على المستوى العالمي أم على المستوى العربي ،الأمر الذي يدعو إلى محاولة الاستفادة من إيجابيات تلك الخبرات في ضوء ظروف وإمكانات وتقاليد مجتمعنا المصري بعد الكشف عن واقع تلك المؤسسات بإمكاناتها المادية والبشرية ،وواقع برامج التربية التعويضية التي تقدم لأبنائها ،وهذا ما تكشف عنه الدراسة الميدانية.

رابعا: إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

في ضوء الإطار النظري الذي سبق عرضه ،وما نصت عليه اللائحة النموذجية للمؤسسات الإيوائية ،واستكمالا للصورة يتم إجراء الدراسة الميدانية بهدف التعرف على واقع برامج التربية التعويضية المقدمة في بعض مؤسسات الرعاية الأيوائية وإلى أي مدى يتفق ويختلف مع ما جاء في الإطار النظري للدراسة.

١) *أهداف الدراسة الميدانية :*

تسعى الدراسة الميدانية إلى تحقيق الأهداف التالية :

أ. الكشف عن واقع برامج التربية التعويضية المقدمة لأبناء بعض مؤسسات الرعاية الإيوائية بمحافظة الجيزة.

ب. الوقوف على الممارسات التربوية داخل تلك المؤسسات ،وما تتضمنه من إيجابيات وسلبيات ماديا وبشريا.

ج. وضع تصور مقترح للتربية التعويضية للارتقاء بأداء تلك المؤسسات وتفعيل برامجها التربوية.

٢) *عينة الدراسة وخصائصها :*

تم اختيار عينة الدراسة من أبناء المؤسسات الإيوائية الحكومية والأهلية بمحافظة الجيزة ،وذلك لعدة مبررات :

أ. تنوع المؤسسات ،حيث توجد حكومية وأهلية ،ذكور وإناث.

ب. تنوع أسباب إيداع الاطفال بهذه المؤسسات.

ج. سهولة ارتياد تلك المؤسسات من قبل الباحثة نظرا للقرب المكاني.

د. تعدد الفئات العمرية لمودعي تلك المؤسسات.

وفي ضوء تلك المعايير تم استخدام "الطريقة العشوائية متعددة المراحل Multi Stage Random لاختيار عينة بأسلوب أكثر تحديدا وأكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي"(٩٢) بالإضافة إلى الطريقة العمدية في اختيار النوع.

وقد تم اختيار (٤) مؤسسات تتوافر فيها الشروط السابقة ، وذلك لإعطاء العمق المطلوب ومعايشة الأبناء داخل مؤسساتهم الوقت الكافي ، وتتراوح أعمار العينة ما بين (٨-٢٠) سنة وتتمثل عينة الدراسة في المؤسسات التالية:

١. مؤسسة البنين بالجيزة.

٢. مؤسسة رعاية البنات بإمبابة.

٣. دار أيتام الإمام علي بن أبي طالب.

٤. دار أيتام أم القرى.

وجدير بالذكر أن عدد مؤسسات الإيواء بمحافظة الجيزة يبلغ (١٥)مؤسسة ، تضم مؤسسات حكومية تابعة لجمعية الأسرة والطفولة التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية ،وأخرى أهلية تابعة لجمعيات خيرية أهلية ،وبذلك تبلغ نسبة عدد مؤسسات العينة إلى عددها الكلي بمحافظة الجيزة (٢٦,٢٧٪).

وقد تم تطبيق استمارة الملاحظة على عينة عشوائية من أبناء تلك المؤسسات يبلغ عددها (١٠٠) مودعا ومودعة من مجموع المجتمع الأصلي البالغ (٥٤١) طفلا أي بنسبة (١٨,٤٨٪) تقريبا.

وقد تم التطبيق في الفترة من أول فبراير عام ٢٠٠٦ حتى نهاية أبريل من نفس العام بعد دراسة استطلاعية للتعرف على أنسب الأوقات وأفضلها للملاحظة ومن هنا يمكن توضيح خصائص عينة الدراسة من حيث نوع المودعين ،ونوعية المؤسسات، وأسباب الإيداع، بالجدول التالي :

جدول(٢)

خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

م	متغيرات الدراسة		العدد	النسبة المئوية ٪
١	النوع	ذكور	٥٠	٥٠
		اناث	٥٠	٥٠
	الاجمالي		١٠٠	١٠٠
٢	نوع المؤسسة	حكومية	٢	٥٠
		أهلية	٢	٥٠
	الاجمالي		٤	١٠٠
٣	أسباب الايداع	يتيم الأبوين	٦	٦
		يتيم الأب	٣	٣
		يتيم الأم	٣	٣
		مجهول النسب	٧٤	٧٤
		طلاق	١٤	١٤
	الاجمالي		١٠٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن أفراد عينة الدراسة تنتمي إلى (٤) مؤسسات ،(٢) حكومية :(البنين بالجيزة ،ورعاية البنات بإمبابة)، (٢) أهلية :(دار أيتام على بن ابي طالب للبنات بالهرم ،دار أيتام أم القرى بنين بمدينة السادس من أكتوبر).
- أن عينة الدراسة تتكون من (٥٠٪) منها ذكور ،(٥٠٪)إناث في مؤسسات مستقلة لكل جنس على حدة.
- معظم أفراد العينة فيما يتعلق بأسباب الإيداع من مجهولي النسب ،حيث تتكون مؤسستا (على بن ابي طالب ،أم القرى بنين) من أطفال مجهولي النسب بالكامل ،في حين تتنوع الأسباب في مؤسستي الجيزة وإمبابة.
- تمثل عينة الدراسة (٧٤٪) من مجهولي النسب ،تليها التصدع الأسري (طلاق) بنسبة (١٤٪) ،ثم يتيم الأبوين (٦٪) ،(٣٪) لكل من يتيم الأب والأم كل على حدة.

٣) أدوات الدراسة :

اقتضت طبيعة الدراسة والمنهج المستخدم الاستعانة بأداتين للدراسة هما:

أ. الملاحظة بالمشاركة: Participant Observation

نوع من أنواع الملاحظة ،يستطيع الباحث عن طريقها "أن يلاحظ روتين الحياة اليومية ،والأفعال والسلوكيات والأنشطة العادية".(٩٣)

ومن ثم تعد الملاحظة بالمشاركة من أكثر الأدوات الفعالة في الكشف عن الواقع ودراسته والوصول إلى التفسيرات الصريحة والضمنية للمواقف والممارسات والتفاعلات التي تتم داخل تلك المؤسسات ،وبذلك تعنى الملاحظة أن نذهب إلى البيئة الطبيعية أي المؤسسة ونلاحظ حياة أبنائها.

ب. المقابلة الحرة : Free Interview

اعتمدت الدراسة الحالية على المقابلة المفتوحة أو الحرة، حيث تتمثل بتعدد الاستجابات نظرا لمرونة الأسئلة ،وتقديمها بطرق وأساليب متنوعة ،كما أنه يمكن عن

طريقها "معالجة البيانات معالجة كيفية أو تحليلها تحليلا موضوعيا ،كما يمكن أن يعتمد التفسير اعتمادا مباشرا على ما تم التوصل إليه من معلومات ،أو يمكن أن يتضمن التفسير فروضا أبعد مما تسمح به هذه المعلومات".(٩٤)

وقد تم إجراء مقابلة مع بعض المسئولين عن تلك المؤسسات ،وأيضا بعض العاملين والمودعين بها.

وهكذا تم الجمع بين الملاحظة والمقابلة لاستكمال الصورة وتفسير ما تم ملاحظته عن طريق المقابلة ،فتصبح الصورة أكثر دقة وواقعية.

تصميم استمارة الملاحظة :

تتكون استمارة الملاحظة من سبعة محاور أساسية* ،يندرج تحت كل محور عدد من المواقف يتم من خلالها ملاحظة سلوكيات وممارسات الأبناء خلال أنشطتهم وعلاقاتهم وتفاعلاتهم ،والتعرف على واقع برامج التربية التعويضية المقدمة لهم داخل مؤسساتهم ،ومعايشتهم بعض الوقت أثناء حياتهم اليومية.

وبعد تحليل مضمون كل محور من محاور الاستمارة ،تم تحديد المواقف ، والتي بلغت (٣٨) عبارة في صورة مواقف موزعة على محاور الاستمارة السبعة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

توزيع المواقف على محاور استمارة الملاحظة

م	المحاور	أرقام المواقف	عدد المواقف
١	الخدمات التعليمية	(١-٥)	٥
٢	التدريب المهني	(٦-١٠)	٥
٣	التربية الاجتماعية	(١١-١٦)	٦
٤	التربية الصحية	(١٧-٢٤)	٨
٥	التربية الدينية والقومية	(٢٥-٢٩)	٥
٦	التربية الترويحية	(٣٠-٣٤)	٥
..	التربية الرياضية	(٣٥-٣٨)	٤

ثبات استمارة الملاحظة:

لتعيين ثبات " استمارة ملاحظة" تم اختيار طريقة إعادة الاختبار أي إعادة التطبيق على نفس العينة مرة أخرى في ظروف مشابهة بقدر الإمكان للمرة الأولى. وقد تم إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٣٥) من الأبناء بعد مرور أسبوعين ، وتم حساب معامل الارتباط للدرجات الخام بين النتائج في المرة الأولى والمرة الثانية ،فإذا ثبتت الدرجات في الاختبارين وتطابقت قيل أن درجة الثبات مرتفعة ،وذلك عن طريق المعادلة الآتية".(٩٥)

$$ر = \frac{ن\ مجـ\ س\ ص - مجـ\ س \times مجـ\ ص}{\sqrt{\left[ن\ مجـ\ س^{٢} - (مجـ\ س)^{٢}\right]\left[ن\ مجـ\ ص - (مجـ\ ص)^{٢}\right]}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة وحساب معامل الارتباط "ر" بين النتائج في الاختبارين ،اتضح أن معامل الارتباط = ٠,٩١.

وتدل هذه القيمة أن استمارة الملاحظة تحظى بدرجة مناسبة من الثبات وكان معامل الثبات للمحاور السبعة المكونة لاستمارة الملاحظة كالآتي:

١- الخدمات التعليمية	٠,٩٥
٢- التدريب المهني	٠,٩٤
٣- التربية الاجتماعية	٠,٩٦
٤- التربية الصحية	٠,٩٥
٥- التربية الدينية والقومية	٠,٩٤
٦- التربية الترويحية	٠,٩٣
٧- التربية الرياضية	٠,٩٤

صدق استمارة الملاحظة:

من العوامل المهمة التي يجب التأكد منها صدق الاختبار،أي مدى قدرته على تحقيق ما وضع من أجله.

ويعتبر الثبات مظهرا من مظاهر الصدق ،فالاختبار الصادق يكون أيضا ثابتا في معظم الأحيان ،وقد تأكدت الباحثة من صدق الإستمارة عن طريق "صدق المحكمين" ،وذلك بعرضها على مجموعة من أساتذة أصول التربية وعلم النفس ،وتم استبعاد بعض المواقف وتقسيم البعض الآخر ،وتم إخراج الاستمارة في صورتها النهائية ،وقد بلغت نسبة الاتفاق ٠,٩٤ كما تم "حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار".(٩٦) وذلك فيما يلي:

الصدق الذاتي : $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

لذا فإن معامل الصدق الذاتي للإستمارة (٠,٩٥) أما الصدق الذاتي لمحاور الإستمارة السبعة فهو كما يلي:

(٠,٩٧، ٠,٩٧، ٠,٩٨، ٠,٩٧ ، ٠,٩٧ ، ٠,٩٦ ، ٠,٩٧)

طريقة التصحيح :

تحتوي إستمارة الملاحظة على (٣٨) موقفا تكون الاستجابة بثلاثة اختيارات هي (نعم – أحيانا – لا) ،وتوضع درجات أمام كل موقف على ثلاثة مستويات متدرجةهي :

إذا كانت الاستجابة بنعم تقدر بثلاث درجات.(٣)

إذا كانت الاستجابة بأحيانا تقدر بدرجتين. (٢)

إذا كانت الاستجابة بلا تقدر بدرجة واحدة. (١)

٤) المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الخاص بواقع برامج التربية التعويضية التي تقدمها المؤسسات لأبنائها ،تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science (SPSS) وذلك في تحليل البيانات والحصول على النتائج ،حيث يتم إدخال البيانات لجميع استمارات الملاحظة وعددها (١٠٠) استمارة ،واستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للوقوف على الواقع الفعلي لبرامج التربية التعويضية في محاور استمارة الملاحظة السبعة في المؤسسات الأربع عينة الدراسة.
٢. اختبار (ت) T.Test لتحديد دلالة الفروق بين المؤسسات الأربع في:
   - النوع (ذكور–إناث).
   - نوع المؤسسات (حكومية–أهلية).
   - أسباب الإيداع (مجهول النسب/ أسباب متعددة).

٥) نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

بعد الانتهاء من تطبيق استمارة الملاحظة على عينة الدراسة وتحليل استجابات أفراد العينة ،تم التوصل إلى النتائج التي يتم تفسيرها على النحو التالي :

١- النتائج المتعلقة بالمحور الأول : الخدمات التعليمية.

٢- النتائج المتعلقة بالمحور الثاني :التدريب المهني.

٣- النتائج المتعلقة بالمحور الثالث :التربية الاجتماعية.

٤- النتائج المتعلقة بالمحور الرابع : التربية الصحية.

٥- النتائج المتعلقة بالمحور الخامس : التربية الدينية والقومية.

٦- النتائج المتعلقة بالمحور السادس : التربية الترويحية.

٧- النتائج المتعلقة بالمحور السابع : التربية الرياضية.

وسوف يتم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية مع تحليلها وتفسيرها باستخدام المتوسطات الحسابية ،والنسب المئوية لمحاور الاستمارة في المؤسسات الأربع كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

المتوسط والنسب المئوية والترتيب للدرجة الكلية لمحاور الاستمارة فى مؤسسات العينة

م	المؤسسة	مؤسسة الجيزة بنين				مؤسسة امبابة بنات				مؤسسات ام القرى				مؤسسة علي بن ابي طالب بنات			
	المحاور	الدرجة القصوى	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة القصوى	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة القصوى	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة القصوى	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب
١	التعليم	١٥	١٠,٢٨	٦٨,٥	٧	١٥	١٠,٦٨	٧١,٢	٦	١٥	١٠,٧٢	٧١,٥	٥	١٥	١٠,٧٢	٧١,٥	٣
٢	التدريب المهني	١٥	١١,٨	٧٨,٧	٤	١٥	١٢,٢٢	٨١,٨	٣	١٥	١١,٨٢	٧٥,٢	٤	١٥	-	٣٣,٣	٧
٣	التربية الاجتماعية	١٨	١٣,٥٦	٧٥,٢	٥	١٨	١٥,٨٤	٨٨	١	١٨	١٢,٦٨	٧٠,٤	٦	١٨	١١,٦	٦٤,٤	٤
٤	التربية الصحية	٢٤	١٦,٨٨	٧٠,٣	٦	٢٤	١٧,٣٢	٧٢,١	٥	٢٤	١٥,٩٦	٦٦,٥	٧	٢٤	١٥,٢٤	٦٣,٥	٥
٥	التربية الدينية	١٥	١٢,٢٨	٨١,٩	٣	١٥	١٢,٩٢	٨٦,١	٢	١٥	١٢,٢	٨١,٣	٢	١٥	١٣,١٦	٨٧,٧	١
٦	التربية الترويحية	١٥	١٢,٦٨	٨٤,٥	٢	١٥	١١,١٢	٧٤,١	٤	١٥	١١,٩٦	٧٩,٧	٣	١٥	١١,٥٦	٧٧,١	٢
٧	التربية الرياضية	١٢	١٠,٣٦	٨٦,٣	١	١٢	٤	٣٣,٣	٧	١٢	١٠,٥٦	٨٨	١	١٢	٤	٣٣,٣	٦

<u>يتضح من الجدول (٤) ما يلى :</u>

١- النتائج المتعلقة بالمحور الأول: الخدمات التعليمية

بالنظر إلى المتوسطات في المؤسسات الأربع نجد أنها متقاربة فيما يتعلق بالخدمات التعليمية ،ذلك أن المؤسسات تقوم بإلحاق الأبناء الذين في سن التعليم بمراحله المختلفة ،إلا أن الغالبية العظمى من هؤلاء الأبناء ملتحقون بمرحلة التعليم الأساسي بمدرستيها (الابتدائية والإعدادية) ،بينما تقل الأعداد بالمرحلة الثانوية سواء الثانوية العامة أم الفنية ،في حين يمثل التعليم العالي والجامعي نسبة ضئيلة من أبناء المؤسسات.

وتضم مؤسسة أم القرى مدرستين ابتدائية وإعدادية ،إلا أنهما لا تستقبلان أبناء المؤسسة فقط ،بل يختلط بها أبناء المؤسسة مع غيرهم من أبناء البيئة المحيطة ،أما المؤسسات الأخرى وتقوم بإلحاق أبنائها بالمدارس القريبة.

وربما كان السبب في إنشاء هاتين المدرستين داخل المؤسسة ،أنها تقع في مدينة السادس من أكتوبر ضمن مجمع خيري على مساحة ١٣ ألف م٢ ،مما يسمح بإنشاء مؤسسة نموذجية تضم المدارس والورش والملاعب وغيرها من المتطلبات.

وجاء ترتيب مؤسسة أم القرى في المركز الأول تتساوى معها دار أيتام علي بن أبي طالب بنسبة (٧١,٧٤٪) ،تليها مؤسسة رعاية البنات بإمبابة (٧١,٢٪) ،ثم مؤسسة البنين بالجيزة (٦٨,٥٣٪).

وقد أوضحت المقابلات أن كثيرا من الأبناء يعانون من ضعف التركيز ،وعدم القدرة على التفكير السليم ،وانخفاض مستوى الذكاء ،مما يؤدي إلى تأخرهم الدراسي ،وعدم القدرة على الاستمرار في مراحل التعليم ،وبصفة خاصة المودعون من مجهولي النسب ،على الرغم من أن معظمهم مشترك في مجموعات التقوية أو الدروس الخصوصية التي قد تدفعها المؤسسة أو يقوم بها بعض المعلمين تطوعا.

٢- النتائج المتعلقة بالمحور الثاني : التدريب المهني :

وبالنسبة للتدريب المهني ،فتضم بعض المؤسسات ورشا للنجارة كمؤسسة (أم القرى) بمدينة السادس من أكتوبر حيث بلغت نسبتها المئوية (٧٥,٢٪) ،في حين بلغت

النسبة المئوية للتدريب المهني بمؤسسة الجيزة (٧٨,٦٧٪) التي تضم ورشا للسباكة والنجارة والدوكو ،إلا أن مبانيها قديمة وما بها من أجهزة وماكينات عتيق ومتهالك حيث يرجع تاريخ إنشائها إلى أوائل القرن العشرين ،فقد كانت وقفا لملكة مصر في عهد المملكة المصرية على حد قول مدير المؤسسة.

أما مؤسسة إمبابة للبنات فالتدريب المهني بها يتمثل في الحياكة والتطريز ومن ثم فالأدوات والأجهزة بسيطة إلى حد كبير ،كما أن البنات لديهن إقبال على العمل ،وإيجابية في تقبل التوجيهات والإرشادات ،وتقيم المؤسسة معرضا سنويا لتسويق منتجاتها لذا تصل نسبتها المئوية إلى (٨٤,٨٪) ،وتحتل المركز الثالث من حيث ترتيب المحاور.

أما مؤسسة علي بن أبي طالب للبنات ،فتصل نسبتها المئوية إلى (٣٣,٣٣٪) حيث لا توجد برامج للتدريب المهني حاليا بها. وبذلك يأتي التدريب في المركز السابع.

إلا أنه من الملاحظ أن برامج التدريب المهني تعاني عجزا واضحا في الأجهزة والمعدات والخامات اللازمة ، كما تعاني أيضا من نقص المدربين المؤهلين في التخصصات المختلفة ،كما أن تلك البرامج قاصرة على التخصصات التقليدية التي لا تتناسب مع احتياجات سوق العمل.

ويحصل الأبناء على جزء من العائد المادي عن العمل الذي يؤدونه ،في حين يتم ادخار الجزء الأكبر من هذا العائد في دفتر توفير خاص بكل ابن من أبناء وبنات تلك المؤسسات.

٣- النتائج المتعلقة بالمحور الثالث : التربية الاجتماعية:

أما فيما يتعلق بالتربية الاجتماعية ،فتتصدر مؤسسة إمبابة للبنات المركز الأول بالنسبة لباقي المؤسسات بنسبة (٨٨٪) وذلك نظرا لما تتمتع به من مناخ اجتماعي يسوده الود والمحبة والاستقرار ،قد يرجع إلى الجهاز الوظيفي الذي يقوم على

تلك المؤسسة ،كما قد يرجع أيضا إلى ما تتمتع به الإناث من مسالمة وأمل في مستقبل أفضل.

ثم تأتي مؤسسة الجيزة في المركز الثاني بنسبة (٧٥,٣٣٪) ،في حين يشكو مشرفو مؤسسة أم القرى (٧٠,٤٤٪)،على بن أبي طالب (٦٣,٥٪) من أن بعض ممارسات وسلوكيات الأبناء يغلب عليها طابع العنف والتمرد ،وأحيانا الهروب من المؤسسة بلا رجعة ،وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن أبناء وبنات هاتين المؤسستين من مجهولي النسب ، حيث ينخفض لديهم مستوى الطموح لشعورهم بعدم الاستقرار والحرمان النفسي والأمني ،فقد اتضح من مقابلة بعض هؤلاء المودعين والحديث معهم مدى ما يضمرونه من خوف وما يشعرون به من معاناة خاصة كلما طالت فترة إقامتهم في المؤسسة ،حيث يتم تغيير المشرفين أو بالأحرى هم يتركون العمل بالمؤسسة ،مما ينعكس سلبا على شخصية أبنائها في التبلد والفتور وانعدام الثقة في أنفسهم وفي غيرهم.

٤- النتائج المتعلقة بالمحور الرابع : التربية الصحية :

تمثل التربية الصحية هدفا مهما لتلك المؤسسات نظرا لما لصحة الابن الجسمية والنفسية من أهمية ،إلا أن قصورا في هذا الجانب يبدو واضحا ،فلا يتم الكشف الدوري على الأبناء ،كما أن جميع مؤسسات العينة تخلو من الطبيب المقيم أو الزائر ، أيضا الزائرة الصحية ، وتحتل مؤسسة إمبابة المركز الأول بين المؤسسات بنسبة (٧٢,١٧٪)فيما تقدمه من خدمات صحية ، تليها مؤسسة الجيزة بنسبة (٧٠,٣٣٪) ،ثم أم القرى (٦٦,٥٪) وأخيرا على بن أبي طالب (٦٣,٥٪).

والواقع أن نقص الإمكانات المادية والبشرية تؤثر سلبا في الممارسات والسلوكيات الصحية الخاطئة للأبناء والمتمثلة في عدم توافر الأدوات الخاصة بكل ابن ، وفقر صيدلية الإسعافات ،وسوء أحوال دورات المياه وعدم صيانتها لفترات طويلة ،ونقص التوعية الخاصة بالعادات الصحية السليمة وسبل انتشار العدوى.

وتعتمد بعض المؤسسات الأهلية على المركز الطبي الذي قد يكون ضمن أنشطة الجمعية التي تتبعها المؤسسة (علي بن أبي طالب) في علاج ما قد يتعرض إليه الأبناء من أمراض ، في حين يتم تحويل الحالات الحرجة إلى المستشفيات العامة.

٥- النتائج المتعلقة بالمحور الخامس : التربية الدينية والقومية:

ولعل من أبرز صور التربية التعويضية وأهمها التربية الدينية والقومية ،وذلك لما للدين والعقيدة من قوة دافعة للتغلب على صعوبات الحياة ،ولما لها من إسهام في تشكيل الشخصية السوية المتزنة.

وتمثل ما حصلت عليه مؤسسات العينة من نسب مئوية لممارسات مودعيها ما يبعث على التفاؤل ،وتتصدر مؤسسة علي بن أبي طالب للبنات قائمة مؤسسات العينة بنسبة (٨٧,٧٣٪) ،وأيضا المرتبة الأولى بالنسبة لمحاور الاستمارة ،تليها في ذلك مؤسسة إمبابة للبنات (٨٦,١٣٪) وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث أكثر سلاسة ومرونة في التعامل من الذكور وبالتالي يؤتي الإرشاد والوعظ ثماره معهن في التحلي بالأخلاقيات والفضائل والالتزام ،كما أن الإناث أكثر إيجابية ومشاركة في الأنشطة والاحتفالات التي تقيمها المؤسسة ،أما مؤسسات البنين ،فتتقارب النسب المئوية بينهما في هذا المحور ،فقد حصلت مؤسسة الجيزة على نسبة مئوية قدرها (٨١,٨٧٪)،في حين حصلت مؤسسة أم القرى على (٨١,٣٣٪).

وتحرص المؤسسات على إقامة الاحتفالات بالمناسبات الدينية ،وبصفة خاصة مولد الرسول صلى الله عليه وسلم ،حيث أقامت مؤسستا أم القرى وعلي بن أبي طالب احتفالا موسيقيا فنيا للأناشيد والمدائح على مسرح اتحاد الطلاب بالعجوزة (وزارة التربية والتعليم)في ١٠ أبريل ٢٠٠٦م.

أما احتفال المؤسسات بالأعياد القومية فيأتي ضعيفا ،حيث تعتمد في ذلك على ما تقيمه المدارس من احتفالات.

٦- النتائج المتعلقة بالمحور السادس: التربية الترويحية:

أما فيما يتعلق بالتربية الترويحية التي تمثل أحد الجوانب المهمة في تنمية الشخصية المتفائلة والمقبلة على الحياة بإيجابية ،فنجد أن المؤسسات تقيم حفلات السمر لأبنائها لنشر جو من الألفة والسرور ،وتمثل التربية الترويحية في مؤسسة الجيزة المركز الثاني بالنسبة

لمحاور الاستمارة بنسبة (٨٤,٥٣٪) ،كما تتصدر مؤسسات عينة الدراسة ،تليها مؤسسة أم القرى بنسبة (٧٩,٧٣٪) ،في حين تأتي مؤسسة علي بن أبي طالب في المرتبة الثالثة بنسبة (٧٧,٠٧٪) ومؤسسة إمبابة في المركز الرابع بنسبة (٧٤,١٣٪).

وبذلك يتضح تفوق مؤسستا الذكور على الإناث في هذا المحور ،وقد يرجع ذلك الى ما يتمتع به الذكور من حرية في

الذهاب إلى السينما أو النادي أو قضاء وقت الفراغ خارج المؤسسة ،فيما لا يتوفر في مؤسسات الإناث.

٧- النتائج المتعلقة بالمحور السابع : التربية الرياضية:

أما فيما يتعلق بالتربية الرياضية ،فمما لاشك فيه أن النشاط الرياضي احد أسباب الصحة الجسمية والنفسية للإنسان ،ومطلب أساسي لأبناء المؤسسات ،وذلك لما له من ... ية في تفريغ الشحنات الانفعالية ،وإشباع الحاجات النفسية والانفعالية ،واكتساب قيم واتجاهات العمل الجماعي ،والتعاون وتحمل المسئولية ،والاعتماد على النفس.

وتتقدم مؤسستا الذكور على الإناث في ممارسة النشاط الرياضي والبدني ،فتأتي مؤسسة أم القرى في المرتبة الأولى على مستوى المؤسسات والمحاور بنسبة (٨٨٪) ،تليها مؤسسة الجيزة (٨٦,٣٣٪) ،في حين تنخفض النسبة في مؤسستي البنات إلى (٣٣,٣٣٪) ،وقد يرجع ذلك إلى توافر الإمكانات اللازمة لممارسة النشاط الرياضي في مؤسستي الذكور من ملاعب ومساحات ،وأيضا الاستعانة بمدرب للتربية الرياضية كل الوقت أو بعضه ،أو خروج الأبناء إلى النوادي وصالات اللياقة البدنية ،في حين لا تتوافر تلك الإمكانات سواء المادية أم البشرية في مؤسستي الإناث.

وعلى الرغم من ذلك يعوز النشاط والتربية الرياضية الأجهزة والأدوات اللازمة لمختلف الرياضات ،كما يعوزها أيضا المدرب الرياضي الذي يقوم على التدريب السليم وتكوين الفرق الرياضية ،وتنظيم المباريات داخل المؤسسة وخارجها والمشاركة في المسابقات الرياضية.

وللوقوف على مدى الاختلاف بين المؤسسات في محاور الاستمارة السبعة لمعرفة الفروق بين مؤسسات الذكور والإناث ،وقد تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن ذلك ،كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٥)

الفروق بين استجابات أفراد العينة في محاور الاستمارة تبعا للنوع باستخدام اختبار (ت)

المحور	نوع المودعين	العدد ن	المتوسط الحسابي م	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
التعليم	ذكور	٥٠	١٠،٥٠	١،٣١	٠،٨٥	٩٨	غير دالة
	إناث	٥٠	١٠،٧٠	١،٠٤			
التدريب المهني	ذكور	٥٠	١١،٥٤	١،١٣	٤،٦٢	٩٨	دالة
	إناث	٥٠	٨،٨٦	٣،٩٤			
التربية الاجتماعية	ذكور	٥٠	١٣،١٢	١،٨٣	١،٤١	٩٨	غير دالة
	إناث	٥٠	١٣،٧٢	٢،٣٨			
التربية الصحية	ذكور	٥٠	١٦،٤٢	١،٨٩	٠،٤٢	٩٨	غير دالة
	إناث	٥٠	١٦،٢٨	١،٤٠			
التربية الدينية	ذكور	٥٠	١٢،٢٤	١،٤٥	٣،١٤	٩٨	دالة
	إناث	٥٠	١٣،٠٤	١،٠٧			
التربية الترويحية	ذكور	٥٠	١٢،٣٢	١،٦٣	٣،٦١	٩٨	دالة
	إناث	٥٠	١١،٣٤	١،٠٠			
التربية الرياضية	ذكور	٥٠	١٠،٤٦	١،٢٣	٣٧،٠٧	٩٨	دالة
	إناث	٥٠	٤،٠٠	٠،٠٠			
المجموع	ذكور	٥٠	٨٦،٦٠	٦،٨٩	٦،٠٧	٩٨	دالة
	إناث	٥٠	٧٧،٩٤	٧،٣٧			

- دالة عند مستوى ٠،٠١

<u>يتضح من الجدول السابق ما يلي :</u>

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في محاور: التعليم ،والتربية الاجتماعية ،والتربية الصحية ،ويعني ذلك أن الحرمان من الأسرة يؤدي بدرجة كبيرة إلى تأخر واضح في نمو الطفل العقلي والمعرفي يتساوى في ذلك الذكور والإناث ،كما أن طفل المؤسسات لا يتمتع بالاستقرار ،ولا

يشعر بالأمن والطمأنينة نظرا لما يسود جو المؤسسة من فتور في العلاقات وقسوة في التعامل ،وقصور في التوجيه والإرشاد.

- أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين مؤسسات الذكور والإناث في محاور : التدريب المهني والتربية الدينية والتربية الرياضية ،ولعل ذلك يرجع إلى الاهتمام بالذكور وإعدادهم لتحمل مسئولياتهم لكسب العيش والاعتماد على أنفسهم في شق طريقهم في الحياة ،وأيضا تقوية الوازع الديني والاهتمام بتربية الجسم والبدن كأدوات لتحقيق ذلك.

وبذلك نجد أن واقع برامج التربية التعويضية إجمالا أفضل نسبيا في مؤسسات الذكور عنها في الإناث ،وربما يعكس ذلك حقيقة النظرة المجتمعية.

وللوقوف على مدى الاختلاف في المحاور السبعة المتعلقة باستمارة الملاحظة بين المؤسسات الحكومية والأهلية تم استخدام اختبار (ت) كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٦)

الفروق بين استجابات أفراد العينة في محاور الاستمارة تبعا لنوع المؤسسة

المحور	المجموعة	العدد ن	المتوسط الحسابي م	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
التعليم	حكومية	٥٠	١٠,٤٨	١,١٦	١,٠٢	٩٨	غير دالة
	أهلية	٥٠	١٠,٧٢	١,٢٠			
التدريب المهني	حكومية	٥٠	١٢,٢٦	١,٠٥	٨,٤٧	٩٨	دالة
	أهلية	٥٠	٨,١٤	٣,٢٨			
التربية الاجتماعية	حكومية	٥٠	١٤,٧٠	٢,٠٥	٧,٤٩	٩٨	دالة
	أهلية	٥٠	١٢,١٤	١,٢٨			
التربية الصحية	حكومية	٥٠	١٧,١٠	١,٤٠	٥,٠٧	٩٨	دالة
	أهلية	٥٠	١٥,٦٠	١,٥٥			
التربية الدينية	حكومية	٥٠	١٢,٦٠	١,٢٥	٠,٣٠	٩٨	غير دالة
	أهلية	٥٠	١٢,٦٨	١,٤٢			
التربية الترويحية	حكومية	٥٠	١١,٩٠	١,٢٥	٠,٤٩	٩٨	غير دالة
	أهلية	٥٠	١١,٧٦	١,٦١			
التربية الرياضية	حكومية	٥٠	٧,١٨	٣,٣١	٠,١٥	٩٨	غير دالة
	أهلية	٥٠	٧,٢٨	٣,٤٤			
المجموع	حكومية	٥٠	٨٦,٢٢	٤,٨٥	٥,٣٧	٩٨	دالة
	أهلية	٥٠	٧٨,٣٢	٩,٢١			

- دالةعند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مودعي المؤسسات الحكومية ومودعي المؤسسات الأهلية في محاور : التعليم ،والتربية الدينية ،والتربية الترويحية ،والتربية الرياضية ،ويعني ذلك أنه لا يوجد أثر لاختلاف نوع المؤسسة حكومية أو أهلية على التعليم وكل من التربية الدينية والترويحية والرياضية ،ولعل ذلك يرجع إلى وحدة النظام التعليمي ،وتشابه ظروف العمل داخل تلك المؤسسات.
- أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين مودعي المؤسسات الحكومية ومودعي المؤسسات الأهلية في محاور : التدريب المهني ،والتربية الاجتماعية ،والتربية الصحية ،وقد يعود ذلك إلى طبيعة المؤسسات الحكومية وما تتميز به من متابعة مستمرة من قبل الجهة التابعة لها (مديرية الشئون الاجتماعية) ،وثبات مصدر الدخل والترقي إلى درجات أعلى بالنسبة للعاملين بها ،وأيضا صفة الاستمرارية في العمل والخبرة في هذا المجال ،يقابله في المؤسسات الأهلية محدودية الدخل بالنسبة للعاملين ،وارتباط مستوى الرعاية بالمردود المادي ،كما أن العاملين والمشرفين في تغير دائم بحثا عن دخل أفضل.

وهكذا يبدو أن واقع برامج التربية التعويضية أفضل إلى حد ما في المؤسسات الحكومية عنها في المؤسسات الأهلية.

أما فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤسسات التي تضم مودعي مجهولي النسب ،والأخرى التي تضم مودعين ذوي أسباب متعددة ،فقد تم استخدام اختبار(ت) للتعرف على ذلك موضحا في الجدول التالي:

جدول (٧)

الفروق بين استجابات أفراد العينة في محاور الاستمارة تبعا لأسباب الإيداع بالمؤسسات

المحور	أسباب الإيداع	العدد ن	المتوسط الحسابي م	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التعليم	مجهول النسب	٥٠	١٠,٧٢	١,٢٠	١,٠٢	٩٨	غير دالة
	أسباب متعددة	٥٠	١٠,٤٨	١,١٦		٩٨	
التدريب المهني	مجهول النسب	٥٠	٨,١٤	٣,٢٨	٨,٤٧	٩٨	دالة
	أسباب متعددة	٥٠	١٢,٢٦	١,٠٥		٩٨	
التربية الاجتماعية	مجهول النسب	٥٠	١٢,١٤	١,٢٨	٧,٤٩	٩٨	دالة
	أسباب متعددة	٥٠	١٤,٧٠	٢,٠٥		٩٨	
التربية الصحية	مجهول النسب	٥٠	١٥,٦٠	١,٥٥	٥,٠٧	٩٨	دالة
	أسباب متعددة	٥٠	١٧,١٠	١,٤٠		٩٨	
التربية الدينية	مجهول النسب	٥٠	١٢,٦٨	١,٤٢	٠,٣٠	٩٨	غير دالة
	أسباب متعذدة	٥٠	١٢,٦٠	١,٢٥		٩٨	

التربية الترويحية	مجهول النسب	٥٠	١١,٧٦	١,٦١	٠,٤٩	٩٨	غير دالة
	أسباب متعددة	٥٠	١١,٩٠	١,٢٥		٩٨	
التربية الرياضية	مجهول النسب	٥٠	٧,٢٨	٣,٤٤	٠,١٥	٩٨	غير دالة
	أسباب متعددة	٥٠	٧,١٨	٣,٣١		٩٨	
المجموع	مجهول النسب	٥٠	٧٨,٣٢	١,٣٠	٥,٣٧	٩٨	دالة
	أسباب متعددة	٥٠	٨٦,٢٢	٤,٨٥		٩٨	

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي :

أن هناك فروقا دالة إحصائيا فيما يتعلق بأسباب الإيداع بين مودعي المؤسسات ذات الأسباب المتعددة للإيداع من يتم وتفكك أسري وفقر وغيرها وبين مودعي مؤسسات من مجهولي النسب فقط في المحاور : التدريب المهني ،والتربية الاجتماعية ،والتربية الصحية لصالح مودعي مؤسسات الأسباب المتعددة .وقد يرجع ذلك إلى معاناة مجهولي النسب من الشعور بالحرمان وعدم الثقة بالنفس ،وتزايد مستوى القلق والحيرة ،وذلك نظرا لعدم وضوح الهوية الشخصية التي يستمد منها هؤلاء تقديرهم لذاتهم ،مما ينعكس سلبا على مستوى الأداء وتقبل الضوابط والمعايير والتحلي بالأخلاقيات والعادات الصحية المقبولة اجتماعيا ،يقابل ذلك في المؤسسات من ذوي الأسباب المتعددة قدر من الثقة بالنفس والتفاؤل في انتهاء الأسباب المؤدية إلى إيداعهم المؤسسات والعودة إلى ذويهم وممارسة أدوارهم وعلاقاتهم الاجتماعية على أمل في مستقبل أفضل.

أما فيما يتعلق بالمقابلة المفتوحة ،فقد تم إجراء مقابلات مع بعض المسئولين بالإدارة العامة للأسرة والطفولة بمجمع التحرير ،وأيضا مقابلة مع بعض مديري

ومديرات تلك المؤسسات والجهاز الوظيفي بها ،وأيضا مقابلة الأبناء والبنات من مودعي ومودعات تلك المؤسسات ،وبناء علاقات من المودة والمحبة معهم.

وقد أكد المسئولون بالإدارة العامة للأسرة والطفولة أنهم بصدد إعداد لائحة نموذجية جديدة لمؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية بدلا من اللائحة المعمول بها والتي يرجع تاريخها إلى عام ١٩٧٧،بحيث تتميز اللائحة الجديدة بالعصرية والتطور لتصبح جديرة بتحقيق أهداف تلك المؤسسات ،وأيضا تحديث اللوائح الداخلية المنظمة للعمل بكل مؤسسة ،بما يتوافق مع اللوائح العامة التي تصدرها وزارة الشئون الاجتماعية.

كما أكدت المقابلات أن العاملين بهذه المؤسسات يبذلون قصارى جهدهم لتوفير الرعاية المتكاملة لهؤلاء الأبناء داخل تلك المؤسسات ،إلا أنها في حاجة إلى مزيد من الدعم المادي والتربوي الحكومي والأهلي والجماهيري.

- ومن المعروف أن تلك المؤسسات تكاد تعتمد اعتمادا كليا على ما تتلقاه من تبرعات ومساعدات مادية من قبل منظمات المجتمع وأفراده سواء للإنفاق على تلك المؤسسات أو لصالح الأبناء مباشرة ،فلكل طفل داخل هذه المؤسسات دفتر توفير ببنك الإسكان والتعمير ،يتم إيداع المبالغ التي تأتي للأطفال كتبرعات حتى يمكنهم عند الخروج من المؤسسة سواء بعد استكمال مراحل التعليم أم التدريب الحصول على شقة عن طريق بنك الإسكان والتعمير.

كما تتلقى المؤسسات أيضا المساعدات العينية كالملابس والأطعمة بمختلف أنواعها خاصة في المناسبات الدينية كرمضان وعيد الأضحى ومولد الرسول صلى الله عليه وسلم ،لدرجة أن بعض أنواع الطعام قد يتعرض للتلف نظرا لعدم توافر وسائل الحفظ المناسبة ،إلا أن تلك المساعدات غير منتظمة وغير مستمرة.

لذا فالأمر في حاجة إلى تفعيل المشاركة المجتمعية بكافة صورها وأشكالها ،وتوثيق الصلة بين المجتمع بمنظماته الرسمية وغير الرسمية بتلك المؤسسات والاستفادة من خدمات منظمات المجتمع المحلي والمدني.

وفيما يتصل بالرعاية اللاحقة لأبناء تلك المؤسسات بعد تخرجهم منها فهناك مؤسستان لم تخرج بعد أحد من أبنائها (أم القرى – دار الإمام علي) ،في حين لا تتابع المؤسستان الأخريان من يتخرج منها نظرا لعدم توافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لعمليات المتابعة.

ومما لاشك فيه أن الجهاز الوظيفي الإداري والفني يلعب دورا واضحا في نجاح أو فشل تلك المؤسسات في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها.

وتعاني المؤسسات من نقص واضح في الجهاز الوظيفي الفني كالأخصائي الاجتماعي والنفسي والطبيب والزائرة الصحية ،ومدرس التربية الرياضية والموسيقية ،ومدربو الصناعات والحرف . كما أن مؤهلات معظم المشرفين سواء ليلي أو نهاري بتلك المؤسسات غير مناسبة مع طبيعة العمل الذي يقومون بأدائه ،فمعظمهم من الحاصلين على دبلوم فني تجاري.

كما أن العاملين بهذه المؤسسات لا يتلقون أي دورات تدريبية في مجال عملهم تمكنهم من تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم.

وهكذا يتضح جليا واقع برامج التربية التعويضية في مؤسسات الرعاية الإيوائية ،وأنها ما زالت دون المستوى المطلوب في تحقيق أهدافها ،كما أنها تعاني قصورا واضحا ماديا وبشريا في برامج التربية التعويضية المقدمة لمودعيها تعليميا ومهنيا واجتماعيا وصحيا ودينيا وترويحيا ،بالإضافة إلى أنها في حاجة ماسة إلى مد جسور جديدة وبناءة ومتطورة مع المجتمع بهيئاته ومنظماته وأفراده.

خامسا: تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي لمؤسسات الرعاية الإيوائية في مصر

وفي ضوء ما توصلت إلية الدراسة الميدانية من نتائج ،وفي ضوء التجارب العالمية في مجال التربية التعويضية ،تطرح الدراسة النتائج العامة التي تم التوصل إليها ،ثم تصورا مقترحا يمكن من خلاله تفعيل الدور التربوي لمؤسسات الرعاية الإيوائية.

أولا : النتائج العامة للدراسة:

من النتائج التي تم التوصل إليها ما يلي:

- أن الأسرة ضرورية الآن أكثر من أي وقت مضى ،فعلى الرغم مما قد تعانيه من فقر الآباء ماديا ،وسوء صحتهم الجسمية ،وافتقارهم إلى التعليم والثقافة ،وتكدسهم في أحياء سكنية مزدحمة ،فعلى الرغم من نقائصها هذه ،إلا أنه لا يمكن التهوين بها أو التقليل من أهميتها ،فهناك بون شاسع بين الحياة الأسرية والرعاية البديلة ،فالرعاية البديلة مهما عظم دورها فإن لها مخاطرها ومساوئها وتأثيراتها السلبية.
- تأكيد الحرص على نمو الأطفال داخل نطاق أسرهم بقدر الإمكان ، وتقديم كل سبل العون والمساعدة لمواجهة حاجات الأسر المحرومة ،وإيصال الدعم المؤسسي والجماهيري للأسرة مباشرة ،فالتهذيب والتنشئة والتعليم والتطبيع الاجتماعي كلها وظائف أساسية تؤديها الأسرة لأبنائها ناهيك عن الدعم العاطفي والتربوي للوالدين.
- وجود قصور واضح فيما يتعلق بالرعاية المؤسسية وبرامج الخدمة المقدمة لأبناء المؤسسات ،فمازالت تلك المؤسسات تعاني قصورا واضحا سواء من حيث أهدافها ،أو تخطيط برامجها ،أو تنفيذها ،أو تدريب القوى البشرية اللازمة ،مما قاد إلى ضعف العائد التعليمي والثقافي والاجتماعي للأطفال المحرومين.
- تقليدية اللوائح والتشريعات ،فمازالت مؤسسات الرعاية الإيوائية للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية تعمل باللائحة النموذجية للقرار الوزاري رقم ٦٣ لسنة ١٩٧٧ ،والتي تفتقد في كثير من بنودها إلى الموضوعية والمنطق والعصرية ، متناسية أنها

تعد هؤلاء الأفراد للتعامل مع مستحدثات القرن الحادي والعشرين ،كذلك ندرة اللوائح الداخلية التي تنظم سير العمل بكل مؤسسة.

- اعتماد مؤسسات الرعاية الإيوائية على التبرعات والهبات والوصايا التي تـأتي علـى فترات زمنية متباعدة وغير منتظمة ،مما يؤدي إلى تباين مستوى كفاءة الخدمة المقدمة للأطفال على مدار العام.
- قصر برامج التربية التعويضية للأطفال المحرومين على مؤسسات الرعاية المؤسـسية فقط دون اللجوء إلى تطبيق برامج إثرائية تعويضية متزامنة لهؤلاء الأبناء بالمراحـل التعليمية المختلفة بهدف تعويض تلك الفئات المحرومة من التلاميذ ،وتحديد نوع الدعم المناسب لهم في نطاق مدارسهم وداخل فصولهم.
- غيبة الدراسات والبحوث التقويمية لمؤسسات الرعاية الإيوائية وما تقدمه مـن بـرامج وخدمات ،علاوة على تضارب بياناتها وإحصاءاتها وتعدد مصادرها ،مما يصعب معه الوقوف على أوجه القوة والضعف في تلك المؤسسات وفي برامجهـا ،ممـا يعـوق تطويرها والارتقاء بمستواها.
- ضعف إعلام تلك المؤسسات عن برامجها وأنشطتها وما تقوم به من أدوار وما تحققـه من أهداف ،والفئات المنتفعة ببرامجها وخدماتها ،مما يحرمها وأبناؤها مـن مختلـف صور الدعم الذي يمكن أن يصل إليها من قبل منظمـات المجتمـع وأفـراده ،أيـضا حرمان فئات من الأطفال في أمس الحاجة إلى الاستفادة من خدماتها وبرامجها.
- الخلل في توزيع الإعانات الحكومية التي تقدم للمؤسسات وتوجيههـا لتـدعيم أنـشطة محددة قد تكون غير ضرورية ،في حين تعتمد المؤسسات بصورة شـبه كليـة علـى التبرعات النقدية والعينية ،إضافة إلى رسوم الإقامة والقيد وإيرادات مبيعات منتجـات الأقسام المهنية إن وجدت ،في حين تحتل المصروفات الإدارية (إيجـار- صـيانة – نظافة- كهرباء – مياه – تليفون – أجور – مرتبات) المرتبة الأولى مـن الحـساب

الختامي للموقف المالي السنوي للمؤسسة ،فإذا زادت الإيرادات عن المصروفات فقد حقق المشروع ما يعرف بالربح ،والعكس صحيح.

- وجود عجز في الكوادر الوظيفي بالمؤسسات الإيوائية ،فهي تعاني عجزا واضحا في تخصصات معينة كمشرفي الإشراف الليلي ،والأخصائي النفسي ومدرسي الفنون ،والأطباء وهيئة التمريض ،كذلك تعاني المؤسسات من انخفاض مستوى كفاءة العاملين بها وعدم تأهيلهم التأهيل المناسب ونقص البرامج التدريبية ،مما يؤثر سلبا على تحقيق الأهداف المطلوبة.
- عزوف المؤسسات عن استيعاب أعداد جديدة من المودعين ،على الرغم من أن طاقتها الاستيعابية تسمح بالمزيد من الأعداد مما قد يسهم في التخفيف من حدة ظاهرة أطفال الشوارع والأطفال بلا مأوى.
- ضعف الرعاية اللاحقة للأبناء المتخرجين من مؤسسات الإيواء ،وذلك نظرا لقلة الإمكانات المادية ،وضعف خبرة الجهاز الوظيفي بعمليات المتابعة وحل المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تواجهها تلك الفئات بعد خروجها من المؤسسة ومواجهة ظروف الحياة حيث قلة فرص العمل المتاحة ومتطلبات سوق العمل.

ثانيا: التصور المقترح:

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة من نتائج ،ووفقا لتوجهها نحـــو وضـــع تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي لمؤسسات الرعاية الإيوائية ،فإن هذا التصور ســـوف يعتمد على ما يلي:

١- منطلقات التصور المقترح.

٢- عناصر التصور المقترح.

٣- آليات تنفيذ التصور المقترح.

١ . المنطلقات:

أ- إن الأديان بوجه عام والإسلام على وجه الخصوص يدعو إلـــى التـــراحم والتكافـــل والتعاون على البر والتقوى ،فالإسلام في نظرته للمجتمع يؤكد على أنه كيـــان إنـــساني متواصل أساسه الأسرة التي تبنى على أواصر المودة والرحمـــة ، والمجتمـــع يتعـــاون أفراده وجماعاته على الخير والأخذ بيد الضعيف ورعاية اليتيم والإحسان إلى الفقيـــر ، مما يحقق كمال التكافل الاجتماعي في أبهى صوره ومعانيه.

ب-إن المجتمع ملتزم بتحمل مسئوليته تجاه مواطنيه ، وتهيئـــة فـــرص أفـــضل لإشـــباع حاجات الناس ،والعمل على تحسين الظروف غير المواتية والحد من صـــور التفـــاوت ،وذلك عن طريق التنسيق بين التغذية والصحة والحد من صور التفاوت ، وذلـــك عـــن طريق التنسيق بين التغذية والصحة والتربية والتنمية ،ودعم الإيجابيات ،والعمـــل علـــى تخفيف وطأة هذه الظروف ،إن لم يكن في الإمكان القضاء عليه.

ج-الاستجابة للتحولات والتغيرات العالمية والمجتمعية المعاصرة التي تؤكد على ضرورة إعداد الفرد وتأهيله للتعامل مع تقنيات العصر وتحـــديات القـــرن الحـــادي والعـــشرين المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية.

د- التأكيد على المحافظة على الكيان الأسري في المجتمع ،وتوفير سبل حمايته من التفكك ،ذلك أن حدوث التفكك الاجتماعي مرتبط بالتغير في قوى التوازن ،الأمر الذي لا تصبح

معه قوى الضبط الاجتماعي ذات فعالية ،فالتغير الاجتماعي في المجتمع الديناميي يـؤدي إلى تحلل العلاقات النظامية وأنماط السلوك ،ومن ثم لا يكون هناك تحديد واضح للأدوار والمراكز الاجتماعية ،ولا يمكن مواجهة ذلك إلا بالتأكيد على كيـان الأسـرة ودورهـا الجوهري الذي يرتبط فيه سائر أعضاؤه بمشاعر المسئولية المتبادلة والتضامن والأمن.

هـ- التعويض من الناحية الإيجابية واجب وطنـي اجتمـاعي ،يتـضمن معـاني العدالـة والمساواة ،ومن المسلم به أنه لا يوجد مكان أو مؤسسة تعادل في رعايتها واهتمامها ما يمنحه جو البيت والأسرة ، إلا أنه في ظل الظروف غير المواتية لابد أن يكـون هنـاك البديل عندما تفشل كل المحاولات لإقامة الطفل داخل أسرته ،ومحاولة محو آثـار عـدم المساواة في نفوس هؤلاء الأطفال وإدماجهم في النـسيج الأخلاقـي الاجتمـاعي ،لأن مستقبل المجتمع وأمنه وأمانه هو القضية الحقيقية في مواجهة عدم المساواة.

و- التأكيد على أهمية مؤسسات الرعاية الإيوائية والدور الوظيفي الذي يجب أن تقوم بـه في عمليات التنشئة الاجتماعية والأخلاقية والتربوية ، والعمل على إعداد أبنائها إعـدادا تعليميا وفنيا يتناسب مع احتياجات سوق العمل ،علاوة على إعدادهم كمواطنين صالحين أكفاء ،ومؤهلين للتعامل مع متغيرات القرن الحادي والعشرين.

ز- يجب أن تتسم برامج التربية التعويضية التي تقدمها المؤسسات بالتوازن بين المزايـا والظروف غير المواتية ،بحيث تؤكد على قدرة الفرد على تحقيـق إمكاناتـه الفرديـة والاجتماعية ،وتوفر سبل الدعم الاقتصادي فالأمن الاقتصادي شرط ضروري لنمو الفرد السوي من حيث الاستعدادات الجسمية والمعرفية و الاجتماعية و الانفعالية ،بل تـسعى إلى تمكين الفرد من تحقيق ذاته.

ح- التأكيد على ضرورة التعاون بين وزارات التربيـة والتعلـيم والـضمان الاجتمـاعي والصحة والسكان في تقديم برامج إثرائية للأطفال المحرومين خلال المراحل التعليميـة المختلفة ،وتوثيق الصلات وتدعيم العلاقات بين المدارس وتلك المؤسسات ،والمـساهمة

في تقديم الدعم التربوي اللازم لهؤلاء الأطفال تعليميا وثقافيا وصحيا واجتماعيا وروحيا ،بهدف تحقيق النمو العقلي والوجداني والاجتماعي بصورة إيجابية.

٢. عناصر التصور المقترح:

تتمثل عناصر التصور المقترح في أهداف تلك المؤسسات ،وبرامج التربية التعويضية ،والجهاز الوظيفي بتلك المؤسسات ،والمباني المؤسسية ،ومصادر التمويل:

أ- أهداف المؤسسات الإيوائية:

تقترح الدراسة أن تقوم الوزارات المعنية بالتعاون فيما بينها وأيضا الاستعانة بأساتذة كليات التربية (الأقسام التربوية) في صياغة أهداف حديثة متطورة عصرية لمؤسسات الرعاية الإيوائية ،حيث إن الأهداف الحالية لم تعد تصلح لإعداد مواطن القرن الحادي والعشرين الذي يجب أن يمتلك من القدرات والمهارات والقيم ما يمكنه من إشباع حاجاته الفردية والاجتماعية ،وأن يحيا حياة كريمة .لذا يجب أن ترتبط أهداف تلك المؤسسات بظروف المجتمع ومتغيراته وحاضره ومستقبله وآماله وطموحاته وعليه يجب أن تسعى تلك المؤسسات إلى تحقيق أهداف منها:

١- إعداد مواطن قادر على التعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين.

٢- تنمية الشخصية المتكاملة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا وروحيا.

٣- مواكبة الحياة العصرية ،وتنمية معارف ومهارات التعامل والاستفادة بتكنولوجيا العصر.

٤- تحقيق أسباب الصحة الجسمية والنفسية.

٥- إكساب مهارات الشخصية الاجتماعية والقدرة على التكيف.

٦- غرس قيم الولاء والانتماء للمجتمع.

٧- الإلمام بالأبعاد الثقافية والاجتماعية المجتمعية والعالمية.

٨- إكساب مهارات التعلم الذاتي والتعامل مع مصادر المعرفة المتعددة.

٩- إكساب قيم التعاون وتحمل المسئولية والثقة بالنفس.

١٠- استيعاب أكبر عدد من الأطفال ذوي الظروف الخاصة والتخفيف من حدة الظواهر غير الإنسانية وغير الحضارية في ضوء ما تسمح به إمكانات تلك المؤسسات.

ب- فيما يتعلق ببرامج الرعاية :

١- تطوير برامج الرعاية المقدمة لأطفال المؤسسات مهنيا وثقافيا واجتماعيا والتأكيد على الأدوار والعلاقات الاجتماعية في عمليات التنشئة وإعدادهم لممارسة هذه الأدوار في المستقبل.

٢- الاهتمام بتوفير الرعاية الصحية والنفسية ،وذلك من خلال تطبيق نظام التأمين الصحي الشامل لهؤلاء الأبناء ،والاكتشاف المبكر لأعراض الأمراض الجسمية والنفسية وعلاجها ومتابعتها .

٣- التأكيد على دور التربية الدينية والروحية في تنمية الشعور الديني لدى الأبناء وتوجيه سلوكهم وتربية أخلاقهم ،وإكسابهم القيم والتقاليد والمفاهيم الاجتماعية التي تساعدهم على أخذ أدوارهم وممارسة مسئولياتهم الحياتية .

٤- توفير البيئة الاجتماعية والعاطفية الشبيهة بالمحيط العائلي والجو الأسري بما تتضمنه من مثيرات وممارسات ووسائل معيشية مناسبة بما يحقق الاستقرار النفسي والاجتماعي للأبناء.

٥- التخطيط لبرنامج تشاركي بين مؤسسات الرعاية والمجتمع بمنظماته وأعضائه بهدف انفتاح تلك المؤسسات على المجتمع ودمج أبنائها في مؤسسات البيئة المحيطة وتشجيع الزيارات المتبادلة ،وبناء جسور من التواصل والتقارب بين أبناء المجتمع الواحد .

ج- فيما يتعلق بالجهاز الوظيفي:

١- دعم الجهاز الوظيفي بتلك المؤسسات ،وتحري الدقة في اختيار العاملين بها ، بحيث تتوافر لديهم الرغبة الصادقة في مجال العمل الإنساني ،والخبرة في مجال العمل المؤسسي وتكوين علاقات الود والتعاطف مع الأبناء.

٢- سد العجز في الجهاز الوظيفي في تلك المؤسسات ،والذي يتمثل في الجهاز الفني المتخصص ،خاصة والمجتمع يعاني فائضا في جميع التخصصات.

٣- عقد دورات تدريبية للعاملين في وظائف ومجالات الرعاية المؤسسية تمكنهم من تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم ،للارتقاء بمستوى أداء وكفاءة هذه المؤسسات.

٤- تعويض العاملين في هذا المجال ماديا ومعنويا ،وذلك نظرا لضآلة أجورهم ،وما يتطلبه العمل داخل تلك المؤسسات من ضخامة الأعباء ومضاعفة أوقات العمل.

د- فيما يتعلق بالمباني المؤسسية:

١- زيادة أعداد المؤسسات بشكل أفقي أو التوسع الرأسي والاستفادة في ذلك بالإمكانات المتاحة في المدن الجديدة (٦ أكتوبر - ١٠ رمضان - السادات) ،وذلك من أجل استيعاب أعداد أكبر من الأطفال المحرومين حماية لهم من الأخطار ولمجتمعهم من الانهيار.

٢- أن يراعى في تصميم المباني المؤسسية الجديدة تزويدها بالورش والملاعب والمطاعم اللازمة لممارسة الأنشطة المختلفة مما يسهم في تحقيقها لأهدافها.

٣- أن يكون تصميم المؤسسة قريبا من تصميم البيوت السكنية في البيئة الموجودة بها حتى توفر نوعا من الحياة يضاهي الحياة الأسرية إلى حد كبير.

٤- يجب صيانة المباني المؤسسية وعدم تركها فترات طويلة حتى تسوء حالتها ومرافقها.

٥- تزويد المؤسسات بالمعدات والأجهزة الحديثة وتطوير الورش وتوفير الخامات اللازمة لممارسة الأنشطة الفنية والتدريب المهني.

هـ- التمويل:

تعاني تلك المؤسسات محدودية التمويل الحكومي ، والاعتماد على التبرعات والهبات النقدية والعينية ،إلا أنها تأتي غير منظمة وفي أوقات معينة ، وغير كافية لاحتياجات تلك المؤسسات مع التناقص المستمر للدعم الحكومي.

لذا يجب :

١- إنشاء هيئات أو صناديق للموارد المالية الخاصة بالتبرعات والهبات لتلك المؤسسات لتنظيم الإنفاق وإدارته واستثمار تلك الموارد بشكل يضمن استمرارية التمويل بشكل أفضل .

٢- إنشاء بنك للأطعمة التي تأتي بكثرة في أوقات معينة للمؤسسات فتتعرض للتلف نظرا لعدم توافر الأجهزة الخاصة بحفظها.

٣- تشجيع المستثمرين ورجال الأعمال على تقديم الدعم المالي والعيني لتلك المؤسسات ،وتبني تطوير مراكز التدريب المهني الخاصة بها والاستفادة بأبناء تلك المؤسسات في المشاريع الخاصة بهم كعمالة معدة ومدربة.

٣. آليات تنفيذ التصور المقترح:

أ- رسم خريطة اجتماعية للمناطق الفقيرة والمحرومة في المجتمع المصري ، ورصد أحوال الفئات والشرائح الفقيرة والمعدمة سواء في الريف أو الحضر ،حتى يمكن حصر تلك الفئات ودعمها اقتصاديا ،وحل المشكلات الاجتماعية التي تعانيها قدر الإمكان.

ب- العمل على تثبيت دعائم الأسرة والحفاظ على كيانها باعتبارها الأداة الرئيسة للرعاية والتربية والتطبيع الاجتماعي ،وذلك بتقديم أوجه المساعدة وتحسين ظروف الأطفال في السياق الأسري ،ومساهمة وسائل الإعلام في توعية الجماهير والرأي العام بذلك.

ج- إنشاء مراكز للموارد الأسرية ولتنمية الطفولة والوالدية ، تختص في المقام الأول بمواجهة حاجات الأسر المحرومة ، وتقديم الخدمات الإرشادية ،وتحسين أحوال الآباء والأمهات الثقافية والاجتماعية ،وتقديم يد العون المادي بما يحفظ على الأسرة كيانها من التصدع والانهيار.

د- تحديث اللوائح المنظمة للعمل بهذه المؤسسات ،وإعادة النظر في موادها وبنودها بحيث تتماشى مع الحياة العصرية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها .

هـ- تطوير اللوائح الداخلية بكل مؤسسة ،وأن تلتزم المؤسسات بتطبيق اللوائح ،ومتابعة ذلك من قبل الجهات المسئولة.

و- مساهمة وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية في الإعلان عن مؤسسات الرعاية الإيوائية وأهدافها وبرامجها التربوية ، والفئات المستفيدة من خدماتها ،ومصادر تمويلها ، وسبل النهوض بها ،وذلك حتى تتيح الفرصة لمزيد من المشاركة المجتمعية في التخفيف من حدة المظاهر غير الحضارية كأطفال الشوارع والأطفال بلا مأوى.

ز- الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في تطوير اللوائح والأطر النظرية لتلك المؤسسات من حيث أهدافها وبرامجها وآليات التنفيذ والمتابعة.

ح- تبني وزارة التربية والتعليم في سياساتها التعليمية برامج إثرائية خاصة بتعويض الأطفال المحرومين تقدم لهم داخل مدارسهم خاصة في المناطق المحرومة والأحياء الفقيرة .

ط- مساندة مؤسسات التربية غير النظامية (كالأندية والمساجد ومراكز الشباب والمكتبات) للمؤسسات بما لديها من إمكانات مادية وبشرية لمساعدتها في تحقيق أهدافها وتنفيذ برامجها .

ي- تبني نظام تدريبي للعاملين بمؤسسات الرعاية الإيوائية يتسم بالجدية والاستمرارية للتدريب على المهارات والأساليب الناجحة في إدارة تلك المؤسسات ،وتنمية السلوك الإيجابي.

ك- تشجيع رجال الأعمال والمستثمرين والبنوك ومنظمات المجتمع المدني على تقديم المزيد من الدعم المادي والعيني، كبناء المؤسسات وتجهيزها ودعم احتياجاتها المالية والبشرية ،والتأكيد على المشاركة المجتمعية.

وأخيرا وإن كان اهتمامنا يبدو منصبا بالدرجة الأولى على الإمكانات المادية والحرص على توافرها ،غاضين البصر عن مخاطر الرعاية البديلة وتأثيراتها السلبية ،فإننا نسعى من خلال ذلك إلى أن ننظر إلى التربية التعويضية وبرامجها في تلك

المؤسسات من وجهها المضيء ونركز على جوانبها الإيجابية ،ولا نجد أمامنا سوى أن نزيد من مزايا وإيجابيات الرعاية البديلة ،وأن نحاول جـادين التقليـل مـن مـساوئها وأخطارها ،وأن نحرص على أن يستفيد أكبر عدد ممكن من الأطفـال مـن برامجهـا وخدماتها حتى يمكنهم أن يتغلبوا على ظروفهم ويحسنوا نوعية حياتهم.

الهوامـش:

(١) حامد عمار وآخرون ،السياسة الاجتماعية للتعليـم ،أكاديميـة البحـث العلمـي والتكنولوجيا ،القاهرة ،مجلس بحوث العلوم الاجتماعية والتربيـة ،١٩٩٨ ، ص ٢.

(٢) تقرير التنمية البشرية في مصر عام ٢٠٠٥ يواجه الفقر والبطالة والأمية
http://www.agriculturenews.faorne.net/index_ar.aspx (30-5-2006)

(3) United Nations Development Program Report 2005 http://en.wikipedia.org/wiki/list_of_contries_by_literacy_rate(30-5-2006)

(٤) تقرير التنمية البشرية لمصر عام ٢٠٠٥ يواجه الفقر والبطالة والأميـة ،مرجـع سابق.

(٥) تقرير اليونيسف وضع الأطفال فـي العـالم ٢٠٠٦ :المقـصون والمحجوبـون
www.unicef.org/sowc06< http ://www.unicef.org/sowc06>(20-1-2006)

(٦) علي السيد الشخيبي ،علم اجتماع التربية المعاصر ،تطـوره ،منهجيتـه ،تكـافؤ الفرص التعليمية ،القاهرة ،دار الفكر العربي ،٢٠٠٢ ،ص ص ١٦٣،١٧٣.

(٧) حسن حسين البيلاوي ،في علم اجتماع المدرسة ،القاهرة ،عالم الكتـب ، ١٩٩٣ ،ص١٣.

(8) Marion, Lundy, Dobbert; Ethnographic Research, New York: Praeger publishers, 1982, p. 102.

(٩) وزارة الشئون الاجتماعية ، قرار وزاري رقم (٦٣) لسنة ١٩٧٧ ،اللائحة النموذجية لمؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المعرضين للانحراف من الجنسين ،ص ١.

(١٠) محمد عطية الإبراشي ،جان جاك روسو وآراؤه في التربية والتعليم ،القاهرة ،دار إحياء الكتب العربية ،١٩٥١، ص٣٩.

(١١) فتحية حسن سليمان ،تربية الطفل بين الماضي والحاضر ،القاهرة ، دار الشروق ،١٩٧٩، ص ١٣٦.

(12) Kate , Silber , Pestalozzi ,The Man And His work ,London : Routlege And Kegan Paul , 1960 ,p. 26.

(١٣) سعد مرسي أحمد ،تطور الفكر التربوي ، ط ١٠ ، القاهرة ، عالم الكتب ،١٩٨٦، ص٤٢٥.

(١٤) المرجع السابق ،نفس الصفحة.

(١٥) أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجة ، جـ ٢ ،بيروت ،المكتبة العلمية ،(د-ت) ،ص١٢١٣ ،حديث رقم ٣٦٧٩.

(١٦) المرجع السابق ،نفس الصفحة ،حديث رقم ٣٦٨٠.

(١٧) أبو داود سليمان ابن الأشعث السجستاني الأزدى ،سنن أبي داود ،بيروت ،دار الكتب العلمية ،(د-ت) ص ٣٣٨،حديث رقم ٥١٥٠.

(١٨) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري ،الأدب المفرد ،القاهرة ،مكتبة الخانجي ،٢٠٠٣ ،ص٧١.

(١٩) ابن ماجه ،مرجع سابق ،ص١٢١٣ ،حديث رقم ٣٦٧٨.

(٢٠) علي الطنطاوي ،ناجي الطنطاوي أخبار عمر وأخبار عبدالله بن عمر ، دمشق ،دار الفكر ،١٩٥٩، ص ص ٤٤١،٤٤٢.

(٢١) أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي : مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ،القاهرة ،دار الفجر للتراث ،١٩٩٩،ص ٥٩.

(٢٢) عبد الله بن ناصر السدحان ،أطفال بلا أسر ،الرياض ،مكتبة العبيكان ،٢٠٠٣، ص ص ٥١، ٥٢.

(٢٣) أحمد عطية أحمد ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ،١٩٩٩، ص٦٩.

(٢٤) عبد الله محمد عبد الرحمن ،علم الاجتماع النشأة والتطور ،الأسكندرية ،دار المعرفة الجامعية ،٢٠٠٢ ، ص١١٦.

(٢٥) نيقولا تيماشيف ،نظرية علم الاجتماع طبيعتها وتطورها ،ترجمة محمود عودة وآخرون ،ط٨ ،القاهرة ،دار المعارف ،١٩٨٣ ، ص٣٢١.

(٢٦) انظر :

- سمير نعيم ، النظرية في علم الاجتماع ،القاهرة ،دار المعارف ، ١٩٧٩، ص ص ١٩٦ ،١٩٧.
- عبد الله محمد عبد الرحمن ، علم الاجتماع النشأة والتطور ،مرجع سابق ، ص ص ١١٨ ،١١٩.
- نيقولا تيماشيف ،مرجع سابق ، ص ص ٢٢٩ ، ٢٣٠.

(٢٧) عبد الباسط عبد المعطي ،في نظرية علم الاجتماع ،الأسكندرية ،دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٧ ،ص ص ١٢٦، ١٢٧.

(٢٨) أحمد أبو زيد ،البناء الاجتماعي مدخل لدراسة المجتمع ،القاهرة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،١٩٧٥ ، ص٢٩.

(٢٩) محمد عاطف غيث ،قاموس علم الاجتماع ،الإسكندرية ،دار المعرفة الجامعية ،١٩٩٥ ،ص ١٩٥.

(٣٠) عبد الله محمد عبد الرحمن ،علم الاجتماع النشأة والتطور ،مرجع سابق، ص ١١٦.

(31) Wlter Feinberg and Jonos F.Solits; School and Society, 3rd Ed., London: Teachers College Press, 1998, p.29.

(٣٢) حسن حسين البيلاوي ،"طيبولوجي" مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر ،دراسات تربوية ، المجلد الأول ، الجزء الرابع ، سبتمبر ١٩٨٦،ص٢١٢.

(٣٣) عبد الله محمد عبد الرحمن ،علم اجتماع التربية الحديث ،النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة ،الأسكندرية ،دار المعرفة الجامعية ،١٩٩٨،ص ص ١٧٦ ،١٧٧.

(٣٤) علي ليلة ،البنائية الوظيفية في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا : المفاهيم والقضايا ،القاهرة ،دار المعارف ، ١٩٨٢ ،ص٢٥٦.

(٣٥) عبد الله محمد عبد الرحمن ،علم اجتماع التربية الحديث ، مرجع سابق ،ص ص ١٧٨، ١٧٩.

(36) Chapman, Karen; The Sociology of Schools; London: Tauistok, 1986, p.42.

(٣٧) حسن حسين البيلاوي ،مرجع سابق ،ص٢٢٨.

(38) Wlter Feinberg And Jonas F.soltis, op-cit ,p. 36

(٣٩) علي ليلة ،مرجع سابق ،ص٣.

(٤٠) فتحية حسن سليمان ،مرجع سابق ، ص١٤.

(٤١) المرجع السابق ،نفس الصفحة.

(٤٢) نفس المرجع السابق ، نفس الصفحة.

(٤٣) الجمعية المصرية لقرى الأطفال :ماذا تعني قرى الأطفال؟ ،"قرى الأطفال مستقبلهم بين أيديكم "،القاهرة ،١٩٨٤،ص٢.

(٤٤) الجمعية المصرية لقرى الأطفال : هيرمان جماينر وقرى الأطفال ،قرى الأطفال sos بمصر ،مستقبلهم بين أيديكم ، القاهرة ، ١٩٨٤ ،ص٢.

(٤٥) محمد منير مرسي ،تاريخ التربية في الشرق والغرب ،القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢ ،ص٣٨.

(٤٦) وزارة الشئون الاجتماعية ،دليل دور الحضانة والمؤسسات الإيوائية للأطفال المعرضين للإنحراف ،القاهرة ، مطبوعات وزارة الشئون الاجتماعية ،١٩٧٠ ، ص١.

(٤٧) مصطفى المسلماني ، الرعاية البديلة للأطفال والأحداث ، المؤتمر الأول للدفاع الاجتماعي ، سلسلة مطبوعات الدفاع المدني ، الكتاب الأول ، وزارة الشئون الاجتماعية ، ١٩٨٠ ، ص١٢٠.

(٤٨) وزارة الشئون الاجتماعية ،بحث ميداني عن المؤسسات الإيوائية ،القاهرة ،المطبعة الفخرية ،١٩٦٢،ص٢١.

(٤٩) أحمد شفيق غنيمة، رعاية الأطفال في قرى الأطفال sos ،القاهرة ، الجمعية المصرية لقرى الأطفال، ١٩٨٥ ، ص٢٧.

(٥٠) تقرير اليونيسف ، وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٦ ، مرجع سابق.

(٥١) المرجع السابق.

(٥٢) الاجتماع التشاوري بشأن دراسة الأمم المتحدة عن العنف ضد الأطفال لدول الشرق الأوسط وشمال افريقيا –مشاركة الأطفال والشباب ، من ٢٤ – ٢٩ يونيو ٢٠٠٥ القاهرة ،مصر www.ngo-crc.org.

(53) Ruth Winter; the Separation Individuation Negotiations of Asthmatic Toddlers and Their Mothers, Dissertation Abstracts International, Vol.43, No.1, 1982, p.930.

(٥٤) إبراهيم الدسوقي ،دراسة إمبريقية مقارنة لاثر وفاة الأب على التوافق النفسي عند البنين والبنات ممن هم دون سن البلوغ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ،١٩٨٢،ص١٣.

(٥٥) تقرير اليونيسف ،مرجع سابق.

(٥٦) بيير سانيه ،الفقر : الجبهة التالية في الكفاح من أجل حقوق الإنسان ،ترجمة سعاد الطويل ، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ،القاهرة ،مركز مطبوعات اليونسكو ،العدد ١٨٠ ، يونية ٢٠٠٤ ، ص١٢٧.

(٥٧) ماري مبوندا ،الفقر كانتهاك لحقوق الانسان : نحو حق في رفض الفقر ،ترجمة عبد الحميد الجمال ،المرجع السابق ، ص١٣٣.

(58) Improved Natural Resource Mangement: Sustainable Solutions for Effective Poverty Reduction, www.worldbank.org/rural (30-5-2006).

(٥٩) تقرير التنمية البشرية في مصر سنة ٢٠٠٤ ،اختيار اللامركزية من أجل الحكم الرشيد ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومعهد التخطيط القومي ،مصر ، ٢٠٠٤ ، ص٢٣.

(٦٠) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ،قسم بحوث الجريمة ، الأنماط الجديدة لتعرض الاطفال للإنحراف (أطفال الشوارع) ،دراسة استطلاعية ، القاهرة ،١٩٩٩ ،ص٢٦.

(٦١) زيادة حالات الطلاق بين الشباب في مصر

Http://www.annabaa.org/nbanews/11/59.htm (30-5-2006)

(62) Doris Cottam; Family Structure and Delinquency: the Impact of the Broken Home, Dissertation Abstract International, Vol.42, No.1, 1982, p.4606.

(63) www.ya3mri.com/zawaj/ejtma3/20.htm. (15-5-2006).

(٦٤) عبد الله بن ناصر السدحان ،مرجع سابق ص٢٢.

(٦٥) وزارة الشئون الاجتماعية ،قرار وزاري رقم ٦٣ لسنة ١٩٧٧ ، اللائحة النموذجية ،مرجع سابق ص١.

(٦٦) عبد الله بن ناصر السدحان ،مرجع سابق ،ص٢٢.

(٦٧) وزارة الشئون الاجتماعية ،قرار وزاري رقم(٦٣) لسنة ١٩٧٧ اللائحة النموذجية ،مرجع سابق ، ص١.
(٦٨) المرجع السابق ،ص ص١،٢.
(٦٩) نفس المرجع السابق ،ص ص٢،٣.
(٧٠) المرجع السابق ،ص ص٥-٨.
(٧١) انظر:

- وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية ،مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار ،الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠٠٣-٢٠٠٤ ،ص ص ٨٧-٨٩.
- وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية ،مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار ،قراءة لإحصاءات المؤسسات الإيوائية ،٢٠٠١-٢٠٠٢ ،ص ص ١-٣.
- وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية ،مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار ،بيان إحصائي بإجمالي عدد المؤسسات الإيوائية موزعة على أنحاء الجمهورية لعام ٢٠٠٤.

* انظر ملحق (١) بيان إحصائي بإجمالي عدد المؤسسات الإيوائية موزعة على أنحاء الجمهورية لعام ٢٠٠٤.

(٧٢) تقرير اليونيسف ،وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٦ ،مرجع سابق.
(٧٣) حمدي علي أحمد ،مقدمة في علم اجتماع التربية ،الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ،١٩٩٥،ص٢١٩.
(٧٤) عبد الله محمد عبد الرحمن ،علم اجتماع التربية الحديث ، مرجع سابق ص٣٣٠.
(٧٥) المرجع السابق ،ص٣٣٢.

(٧٦) أحمد حسين اللقاني ،علي أحمد الجمل ،معجم المصطلحات التربوية ،المعرفة في المناهج وطرق التدريس ،القاهرة ،عالم الكتب ،٢٠٠٣ ،ص ص ٩٥،٩٦.

(٧٧) بيداجوجيا الدعم ،عرض تربوي ،من ويكيبيديا الموسوعة الحرة http://ar.wikipedia.org/w/index.php?(23-5-2006).

(78) Morvin, Alkin; Encyclopedia of Educational Research, Vol.1, 6th Ed., New York: Macmilan Publishing Company, 1992, p.208.

(٧٩) المعجم الوجيز ،طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ،القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص٨٣.

(٨٠) سيد أحمد عثمان ، الإثراء النفسي دراسات في الطفولة ونمو الإنسان ،ط٢ ، القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ص٤-٨.

(81) Success in School: Education Ideas That Back to success in school main menu. http://www.aecf.org/initiatives/success/over/htm. (30-4-2005).

(82) Ibid.

(٨٣) عبد الله محمد عبد الرحمن ،علم الاجتماع التربية الحديث ،مرجع سابق ،ص٣٣١.

(84) Reforms at Compulsory Education Level 1984 -94 – Part 1 Compensating for Inequalities, http://www.eurydice.org/Documents/reflen /reen16.htm (24-4-2005).

(٨٥) مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين .http://www.gifted.org.sa/jhu.php(15-12-2005)

(٨٦) مركز رعاية الموهوبين بالقريات .http://www.mohob.net/mkkz/modules.php (15-12-2005)

(٨٧) المدرسة الاهلية للبنات School Wide Enrichiment Model http://www.asg.jo/arabic /elementary .php (15-12-2005).

(٨٨) وزارة التربية والتعليم ،مشروع إعداد المعايير القومية ،المعايير القومية للتعليم في مصر ،المجلد الأول ،القاهرة ،مطابع الأهرام التجارية بقليوب مصر ،٢٠٠٣، ص٣.

(٨٩) المرجع السابق ،ص ٥٦.

(٩٠) مايكل لامب ،التعليم المبكر وارتقاء النزوع الوجداني الاجتماعي : دراسة تجريبية ،ترجمة سامي السهم ،مستقبليات ،القاهرة ،مركز مطبوعات اليونسكو ،العدد(١٣٢) ،المجلد (٣٤) ،العدد(٤) ،ديسمبر ٢٠٠٤ ،ص ص٥٠٦-٥٠٨.

(٩١) المرجع السابق ص٥١٣.

(٩٢) جابر عبد الحميد ،أحمد خيري كاظم ،مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،القاهرة ،دار النهضة العربية ،١٩٩٦، ص٢٤٢.

(٩٣) عبد الله محمد عبد الرحمن ،علم الاجتماع ،النشأة والتطور ،مرجع سابق ،ص١٥٩.

(٩٤) صلاح الدين محمود علام ،القياس والتقويم التربوي والنفسي ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٢ ، ص٦٥٥.

* انظر ملحق (٢) استمارة الملاحظة.

(٩٥) صلاح الدين محمود علام ،مرجع سابق ،ص ١١٨.

(٩٦) جابر عبد الحميد ،أحمد خيري كاظم ، مرجع سابق ،ص٢٤٧.

φ انظر ملحق (٣)

المراجــــع :

أولا: المراجع العربية:

(١) إبراهيم الدسوقي ،دراسة إمبريقية مقارنة لاثر وفاة الأب على التوافق النفسي عند البنين والبنات ممن هم دون سن البلوغ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كليــة التربية جامعة عين شمس ،١٩٨٢.

(٢) الاجتماع التشاوري بشأن دراسة الأمم المتحدة عن العنف ضد الأطفــال لــدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا -مشاركة الأطفال والشباب ، من ٢٤ - ٢٩ يونيو ٢٠٠٥ القاهرة ،مصر www.ngo-crc.org.

(٣) أحمد أبو زيد ،البناء الاجتماعي مدخل لدراسة المجتمع ،القاهرة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،١٩٧٥.

(٤) أحمد حسين اللقاني ،علي أحمد الجمل ،معجم المصطلحات التربوية ،المعرفة في المناهج وطرق التدريس ،القاهرة ،عالم الكتب ،٢٠٠٣.

(٥) أحمد شفيق غنيمة ،رعاية الأطفال في قرى الأطفال sos ،القــاهرة ، الجمعيــة المصرية لقرى الأطفال، ١٩٨٥.

(٦) أحمد عطية أحمد ،مناهج البحث في التربية وعلــم الــنفس ،القــاهرة ، الــدار المصرية اللبنانية ،١٩٩٩.

(٧) بيــداجوجيا الــدعم ،عــرض تربــوي ،مــن ويكيبيــديا الموســوعة الحــرة http://ar.wikipedia.org/w/index.php?(23-5-2006).

(٨) بيير سانيه ،الفقر : الجبهة التالية في الكفاح من أجل حقوق الإنسان ،ترجمة سعاد الطويل ، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ،القاهرة ،مركز مطبوعات اليونــسكو ،العدد ١٨٠ ، يونية ٢٠٠٤.

(٩) تقرير التنمية البشرية في مصر سنة ٢٠٠٥ ،يواجه الفقر والبطالة والأمية http://www.agriculturenews.faorne.net/index_ar.aspx (30-5-2006)

(١٠) تقرير التنمية البشرية في مصر سنة ٢٠٠٤ ،اختيار اللامركزية من أجل الحكم الرشيد ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومعهد التخطيط القومي ،مصر ، ٢٠٠٤.
(١١) تقرير اليونيسف وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٦ :المقصون والمحجوبون
http://www.unicef.org/sowc06
http://www.unicef.org/sowc06 (20-1-2006)
(١٢) جابر عبد الحميد ،أحمد خيري كاظم ،مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،القاهرة ،دار النهضة العربية ،١٩٩٦.
(١٣) الجمعية المصرية لقرى الأطفال :ماذا تعني قرى الأطفال؟ ،"قرى الأطفال مستقبلهم بين أيديكم "،القاهرة ،١٩٨٤.
(١٤) الجمعية المصرية لقرى الأطفال :هيرمان جماينر وقرى الأطفال ،قرى الأطفال sos بمصر ،مستقبلهم بين أيديكم ، القاهرة ، ١٩٨٤.
(١٥) حامد عمار وآخرون ،السياسة الاجتماعية للتعليم ،أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ،القاهرة ،مجلس بحوث العلوم الاجتماعية والتربية ،١٩٩٨.
(١٦) حسن حسين البيلاوي ،"طيبولوجي" مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر ،دراسات تربوية ، المجلد الأول ، الجزء الرابع ، سبتمبر ١٩٨٦.
(١٧) حسن حسين البيلاوي ،في علم اجتماع المدرسة ،القاهرة ،عالم الكتب ، ١٩٩٣.
(١٨) حمدي علي أحمد ،مقدمة في علم اجتماع التربية ،الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ،١٩٩٥.
(١٩) أبو داود سليمان- ابن الأشعث السجستاني الأزدى ،سنن أبي داود ،بيروت ،دار الكتب العلمية ،(د-ت).
(٢٠) زيادة حالات الطلاق بين الشباب في مصر
http://www.annabaa.org/nbanews/11/59.htm. (15-5-2006)

(٢١) سعد مرسي أحمد ،تطور الفكر التربوي ، ط ١٠ ، القاهرة ، عالم الكتب ،١٩٨٦.

(٢٢) سمير نعيم ،النظرية في علم الاجتماع ،القاهرة ،دار المعارف ، ١٩٧٩.

(٢٣) سيد أحمد عثمان ،الإثراء النفسي دراسات في الطفولة ونمو الإنسان ،ط٢ ،القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٩٤.

(٢٤) صلاح الدين محمود علام ،القياس والتقويم التربوي والنفسي ،القاهرة ،دار الفكر العربي ،٢٠٠٢.

(٢٥) عبد الباسط عبد المعطي ،في نظرية علم الاجتماع ،الأسكندرية ،دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٧.

(٢٦) عبد الله بن ناصر السدحان ،أطفال بلا أسر ،الرياض ،مكتبة العبيكان ،٢٠٠٣.

(٢٧) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري ،الأدب المفرد ،القاهرة ،مكتبة الخانجي ،٢٠٠٣.

(٢٨) أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجة ، جـ ٢ ،بيروت ،المكتبة العلمية ،(د-ت).

(٢٩) عبد الله محمد عبد الرحمن ،علم اجتماع التربية الحديث ،النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة ،الأسكندرية ،دار المعرفة الجامعية ،١٩٩٨.

(٣٠) عبد الله محمد عبد الرحمن ،علم الاجتماع النشأة والتطور ،الأسكندرية ،دار المعرفة الجامعية ،٢٠٠٢.

(٣١) علي السيد الشخيبي ،علم اجتماع التربية المعاصر ،تطوره ،منهجيته ،تكافؤ الفرص التعليمية ،القاهرة ،دار الفكر العربي ،٢٠٠٢.

(٣٢) علي الطنطاوي ،ناجي الطنطاوي أخبار عمر وأخبار عبدالله بن عمر ، دمشق ،دار الفكر ،١٩٥٩.

(٣٣) علي ليلة ،البنائية الوظيفية في علـم الاجتمـاع والأنثروبولوجيـا : المفـاهيم والقضايا ،القاهرة ،دار المعارف ، ١٩٨٢.
(٣٤) فتحية حسن سليمان ،تربية الطفل بين الماضـي والحاضـر ،القـاهرة ، دار الشروق ،١٩٧٩.
(٣٥) أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي : مناقب أمير المؤمنين عمر بـن الخطاب ،القاهرة ،دار الفجر للتراث ،١٩٩٩.
(٣٦) مؤسـسة الملـك عبـد العزيـز ورجالـه لرعايـة الموهـوبين .http://www.gifted.org.sa/jhu.php(15-12-2005)
(٣٧) ماري مبوندا ،الفقر كانتهاك لحقوق الانسان : نحو حـق فـي رفـض الفقـر ،ترجمة عبد الحميد الجمال.
(٣٨) مايكل لامب ،التعليم المبكر وارتقاء النزوع الوجداني الاجتمـاعي : دراسـة تجريبية ،ترجمة سامي السهم ،مستقبليات ،القاهرة ،مركز مطبوعات اليونـسكو ،العدد(١٣٢) ،المجلد (٣٤) ،العدد(٤) ،ديسمبر ٢٠٠٤.
(٣٩) محمد عاطف غيث ،قاموس علم الاجتماع ،الإسكندرية ،دار المعرفة الجامعية ،١٩٩٥.
(٤٠) محمد عطية الإبراشي ،جان جاك روسو وآراؤه في التربية والتعليم ،القـاهرة ،دار إحياء الكتب العربية ،١٩٥١.
(٤١) محمد منير مرسي ،تاريخ التربية في الشرق والغرب ،القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢.
(٤٢) المدرسة الأهلية للبنات School Wide Enrichiment Model
http://www.asg.jo/arabic/elementary.php. (15-12-2005).
(٤٣) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ،قسم بحوث الجريمة ، الأنمـاط الجديدة لتعرض الاطفال للإنحراف (أطفال الـشوارع) ،دراسـة اسـتطلاعية ، القاهرة ،١٩٩٩.

(٤٤) مركز رعاية الموهوبين بالقريات
.http://www.mohob.net/mkkz/modules.php (15-12-2005)

(٤٥) مصطفى المسلماني ، الرعاية البديلة للأطفال والأحداث ، المؤتمر الأول للدفاع الاجتماعي ، سلسلة مطبوعات الدفاع المدني ، الكتاب الأول ، وزارة الشئون الاجتماعية ، ١٩٨٠.

(٤٦) المعجم الوجيز ،طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ،القاهرة ، ١٩٩٨.

(٤٧) نيقولا تيماشيف ،نظرية علم الاجتماع طبيعتها وتطورها ، ترجمة محمود عودة وآخرون ،ط٨ ،القاهرة ، دار المعارف ،١٩٨٣.

(٤٨) وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية ،مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار ،قراءة لإحصاءات المؤسسات الإيوائية ،٢٠٠١-٢٠٠٢.

(٤٩) وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية ،مر كز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار ،الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠٠٣-٢٠٠٤.

(٥٠) وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية ،مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار ،بيان إحصائي بإجمالي عدد المؤسسات الإيوائية موزعة على أنحاء الجمهورية لعام ٢٠٠٤.

(٥١) وزارة التربية والتعليم ،مشروع إعداد المعايير القومية ،المعايير القومية للتعليم في مصر ،المجلد الأول ،القاهرة ،مطابع الأهرام التجارية بقليوب مصر ،٢٠٠٣.

(٥٢) وزارة الشئون الاجتماعية ،قرار وزاري رقم (٦٣) لسنة ١٩٧٧ ،اللائحة النموذجية لمؤسسات الرعاية الاجتماعية للأطفال المعرضين للانحراف من الجنسين.

(٥٣) وزارة الشئون الاجتماعية ،دليل دور الحضانة والمؤسسات الإيوائية للأطفال المعرضين للإنحراف ،القاهرة ، مطبوعات وزارة الشئون الاجتماعية ،١٩٧٠.

(٥٤) وزارة الشئون الاجتماعية ،بحث ميداني عن المؤسسات الإيوائية ،القاهرة ،المطبعة الفخرية ،١٩٦٢.

ثانيا المراجع الأجنبية :

(55) Alkin Morvin; Encyclopedia of Educational Research, Vol.1, 6th Ed., New York: Macmilan Publishing Company, 1992.
(56) Cottam Doris; Family Structure and Delinquency: The Impact of the Broken Home, Dissertation Abstract International, Vol.42, No.1, 1982.
(57) Dobbert Marion Lundy; Ethnographic Research, New York: Praeger publishers, 1982.
(58) Feinberg Wlter and F.Solits Jonos; School and Society, 3rd Ed., London: Teachers College Press, 1998.
(59) Improved Natural Resource Mangement: Sustainable Solutions for Effective Poverty Reduction, www.worldbank.org/rural
(60) Karen Chapman; the Sociology of Schools; London: Tauistok, 1986.
(61) Reforms at Compulsory Education Level 1984 -94 – Part 1 Compensating for Inequalities, http://www.eurydice.org/Documents/reflen /reen16.htm.
(62) Silber Kate; Pestalozzi the Man and His Work; London: Routlege and Kegan Paul, 1960.
(63) Success in School: Education Ideas That Back to success in school main menu. http://www.aecf.org/initiatives/success/over/htm.

(64) United Nations Development Program Report 2005 http://en.wikipedia.org/wiki/list_of_contries_by_literacy_rate.

(65) Winter Ruth; the Separation Individuation Negotiations of Asthmatic Toddlers and Their Mothers, Dissertation Abstracts International, Vol.43, No.1, 1982.

(66) www.ya3mri.com/zawaj/ejtma3/20.htm.

وزارة التأمينات والشئون والاجتماعية

الإدارة المركزية للرعاية الاجتماعية

الإدارة العامة للأسرة والطفولة

وحدة المعلومات والتوثيق

ملحق (١)

بيان إحصائي بإجمالي عدد المؤسسات الإيوائية موزعة على أنحاء الجمهورية لعام ٢٠٠٤

م	المديرية	عدد المؤسسات	التبعية		السعة			الموجود الفعلي			نسبة الاشغال
			داخل الخطة	خارج الخطة	ذكور	اناث	الاجمالي	ذكور	اناث	الاجمالي	
١	القاهرة	١١٨	٢	١١٦	٣١١٧	٢٤١٨	٥٥٣٥	١٨١٩	١٦٤٨	٣٤٦٧	٦٣ ٪
٢	الجيزة	١٥	٣	١٢	٤٤٢	٥٠٥	٩٤٧	٢٩٢	٢٤٩	٥٤١	٥٧ ٪
٣	الفيوم	٣	١	٢	١٤٥	١٤٥	٢٩٠	١١٤	٧٠	١٨٤	٦٣ ٪
٤	بني سويف	٧	٣	٤	٢١٨	١٤٨	٣٦٦	١١٥	١٠٠	٢١٥	٥٩ ٪
٥	المنيا	٩	٢	٧	٢٤٧	١٤٠	٣٨٧	١٤٤	٧٢	٢١٦	٥٦ ٪
٦	أسيوط	٦	٢	٤	٣١٥	٣٤٠	٦٥٥	٢٠٦	٢٧٦	٤٨٢	٧٤ ٪
٧	سوهاج	٥	١	٤	٢٢٥	١٢٥	٣٥٠	٨١	٦٠	١٤١	٤٠ ٪
٨	قنا	٩	١	٨	١٩٤	٧٤	٢٦٨	٩٣	٣٣	١٢٦	٤٧ ٪
٩	الاقصر	٤	٢	٢	٧٠	١٤٠	٢١٠	٣٤	٤٥	٧٩	٣٨ ٪
١٠	اسوان	٤	٢	٢	١٥٤	٦٦	٢٢٠	٤١	٦٣	١٠٤	٤٧ ٪
١١	القليوبية	٣	٢	١	٦٣	٥٠	١١٣	٤٢	٢٦	٦٨	٦٠ ٪
١٢	المنوفية	٣	٢	١	١٢٥	٦٥	١٩٠	٦٧	٣٣	١٠٠	٥٣ ٪
١٣	الغربية	١٥	٤	١١	٤٨٥	٣١٥	٨٠٠	٢٨٣	١٨١	٤٦٤	٥٨ ٪
١٤	الشرقية	٧	٢	٥	٣٥٢	٧٠	٤٢٢	٢٤٢	٣٩	٢٨١	٦٧ ٪
١٥	البحيرة	٨	٢	٦	٢٢١	١٦٩	٣٩٠	٩٩	١٢٦	٢٢٥	٥٨ ٪
١٦	الاسكندرية	١٧	٧	١٠	٤٧٨	٤٠٢	٨٨٠	٣٤١	٢٥٨	٥٩٩	٦٨ ٪

١٧	بورسعيد	٣	١	٢	١١٥	٤٥	١٦٠	٥٩	١٨	٧٧	٤٨ ٪
١٨	دمياط	٢	٢	٠	١٢٥	٢٥	١٥٠	٣٨	١٨	٥٦	٣٧ ٪
١٩	الاسماعيلية	١	١	—	١٥	١٥	٣٠	٨	١٦	٢٤	٨٠ ٪
٢٠	الدقهلية	٩	٣	٦	١٩٠	٢٢٠	٤١٠	١٥٥	١١٤	٢٦٩	٦٦ ٪
٢١	كفر الشيخ	٢	١	١	٢٥	٥٠	٧٥	١٨	١٣	٣١	٤١[٣] ٪
الاجمالي		٢٥٠	٤٦	٢٠٤	٧٣٢١	٥٥٢٧	١٢٨٤٨	٤٢٩١	٣٤٥٨	٧٧٤٩	٦٠ ٪

ملحق(٢)

استمارة ملاحظة بالمشاركة

واقع برامج التربية التعويضية في مؤسسات الرعاية الإيوائية

إعداد
د.سهير علي الجيار

أولا : بيانات أساسية

اسم المؤسسة: تبعيتهـــــا : حكوميــــــة أهلية

عدد المودعين: النـــــوع : ذكـــــور اناث

أسباب الايداع :

يتم مجهول النسب تصدع أسري فقر

المرحلة التعليمية :

ابتدائي إعدادي ثانوي جامعي تدريب مهني

عدد المشرفين : نهاري ليلي

يوجد اخصائي اجتماعي : نعم المؤهل: لا

يوجد اخصائي نفسي : نعم المؤهل: لا

يوجد مدرس موسيقى : نعم لا

يوجد مدرب رياضي : نعم لا

يوجد واعظ ديني : نعم لا

يوجد طبيب : نعم لا

توجد برامج تدريبية للعاملين بالمؤسسة : نعم لا

ثانيا : مواقف استمارة الملاحظة :

م	المواقف	الاستجابة		
		نعم	أحيانا	لا
	المحور الاول :الخدمات التعليمية			
١	المدرسة الملتحق بها الطالب داخل المؤسسة أو خارجها.			
٢	يتصل المشرف دائما بالمدرسة لمتابعة الطالب تعليميا.			
٣	يحصل الطالب على معدلات مرتفعة في الامتحان.			
٤	يشترك الطالب في مجموعة للتقوية أو درس خصوصي.			
٥	ينتقل الطالب من الفرقة الأدنى إلى الفرقة الأعلى دوريا.			
	المحور الثاني :التدريب المهني			
٦	الابن ملتحق بمركز التدريب داخل المؤسسة أو خارجها.			
٧	يبدي الابن استعدادا إيجابيا في البرنامج التدريبي الملتحق به.			
٨	يستجيب الأبن لتوجيهات المدرب أثناء التدريب.			
٩	يحصل الابن على عائد مادي مقابل العمل الذي يؤديه.			
١٠	تسهم المؤسسة في إيجاد عمل مناسب للابن بعد التدريب.			
	المحور الثالث :التربية الاجتماعية			
١١	يشارك الابن في اختيار اسم الاسرة البديلة التي ينتمي إليها.			
١٢	يقوم الابن بزيارة أهله إن (وجدوا).			
١٣	يشعر الابن بالولاء للمؤسسة.			
١٤	يخرج الابن مع زملائه في الرحلات.			
١٥	يتعاون الابن مع مشرفه.			
١٦	يشارك الابن في جماعات النادي.			
	المحور الرابع : التربية الصحية			
١٧	يتم إجراء كشف طبي دوري على الابن.			

١٨	يتابع الابن صحيا ممرضة أو زائرة صحية.			
١٩	يتم إسعاف الابن سريعا باستخدام صيدلية الإسعافات الأولية.			
٢٠	يشعر الابن بالارتياح أثناء تواجده بالحجرة التي يقيم بها مع زملائه.			
٢١	يتقبل الابن نوعية الوجبات المقدمة إليه.			
٢٢	يداوم الابن على الاستحمام ويحافظ على نظافته الشخصية.			
٢٣	يستعمل الابن الأدوات الشخصية الخاصة به.			
٢٤	عادات الابن تدل على أن لديه وعيا صحيا.			
	المحور الخامس : التربية الدينية والقومية			
٢٥	تتم سلوكيات الابن عن الصدق والخلق الطيب.			
٢٦	يشارك الابن في الإحتفالات الدينية التي تقيمها المؤسسة.			
٢٧	يؤدي الابن الصلوات بانتظام.			
٢٨	يلتزم الابن أخلاقيا داخل المؤسسة.			
٢٩	يحترم الابن المسئولين داخل المؤسسة.			
	المحور السادس : التربية الترويحية			
٣٠	يذهب الابن إلى السينما أو المسرح أو النادي بعد إذن المؤسسة.			
٣١	يشارك الابن في حفلات السمر التي تقيمها المؤسسة.			
٣٢	يستمتع الابن بوسائل الترفيه تليفزيون( ) فيديو( ) كمبيوتر ( )			
٣٣	يقبل الابن على قراءة بعض الكتب أثناء وقت الفراغ.			
٣٤	يمارس الابن أحد الهوايات الفنية غناء( ) تمثيل( ) عزف ( )			
	المحور السابع : التربية الرياضية			
٣٥	نوع النشاط الرياضي الذي يمارسه الابن. كرة قدم ( ) سلة ( ) تنس طاولة ( ) ألعاب قوى ( )			
٣٦	يشارك الابن زملائه في المسابقات الرياضية.			
٣٧	يستجيب الابن لتوجيهات المدرب.			
٣٨	يشارك الابن في مسابقات مع المؤسسات الأخرى.			

ملحق (٣)

الثلاثاء ١١ من أبريل ٢٠٠٦م

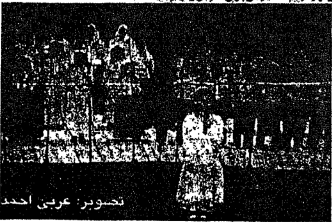
.. والملاجئ أحيت ذكرى أعظم يتيم

مسرحيات درامية حول حياة سيد الخلق

«صرخة مسلم» ضد الرسوم المسيئة للرسول

كتب - محمد أبوالسعود وياسر التلاوى:

احتفلت دور الأيتام والملاجئ بمولد النبى - صلى الله عليه وسلم- أعظم يتيم فى تا الإنسانية.. قام أهل الخير بتوزيع حلوى المولد على الأطفال اليتامى ونظم المسئولون بالملا الحفلات الفنية المختلفة التى تضمنت مسرحيات درامية تحكى حياة الرسول الكريم.. بالإض إلى أناشيد وتواشيح دينية تغنى بها الأطفال وفرق الكورال.



تصوير: عربى احمد

اليتامى غنوا التواشيح الدينية فى الاحتفال بالمولد النبوى الشري

قالت ليلى وهبة نائب رئيس مجلس إدارة جمعية جوامع الخير للأطفال اليتامى: الاحتفال بالمولد النبوى الشريف أفضل مناسبة لتعليم الأطفال اليتامى كيفية التغلب على مصاعب الحياة خاصة أن الرسول ذاق مرارة اليتم وافتقد والديه فى سن صغيرة.

أضافت إن الاحتفالية هذا العام مختلفة بشكل كبير عن الأعوام الماضية لتزايد الحملات المسيئة للرسول -صلى الله عليه وسلم- مؤكدة أنه تم تعليم الأطفال أن نصرة النبى تكون باتباع تعاليمه واتخاذه قدوة.

محمد عبدالوهاب «مدير دار للأيتام»: بعد توزيع حلوى المولد على اليتامى نظمنا حفلات تضمنت مسرحية تحكى السيرة النبوية أدى بطولتها الأطفال بالإضافة إلى أوبريت فنى لليتامى بعنوان «صرخة مسلم» تم توجيهها ضد الرسوم المسيئة للرسول الكريم.

حسام الدين مزروعة «مشرف بأحد الملاجئ» وعبدالرازق عبدالمعيد «مشرف بدار للأيتام»: خلال الأسبوع الماضى قدمنا العديد من الدروس التى تشرح السيرة النبوية الشريفة وكيف استطاع الرسول الكريم إبلاغ رسالة الإسلام على أكمل وجه رغم الصعوبات التى واجهته.

أحمد مكاوى «مدير دار للأيتام»: نحرص على الاحتفال بذكرى المولد النبوى كل عام وتقديم العروض المسرحية التى تحكى السيرة النبوية وتستضيف بعض علماء الدين وتستقبل أهل الخير الذين يوزعون الحلوى على الأطفال اليتامى.

فاروق سيد ... إدارة دار للأيتام ...

النبوى بتنظيم بعض الرحلات إلى الحدائق والمكتبات وعقد المسابقات الدينية حول حياة الرسول «صلى الله عليه وسلم» وتوزيع هدايا مالية للفائزين.

آية أحمد وياسر جابر وكرم شحاتة -من الأطفال اليتامى- نقرأ فى ذكرى المولد النبوى كتب السيرة الشريفة ونتابع كافة الأعمال الدرامية التى تتناول حياة الرسول والمو الصعبة التى تعرض لها خلالها ...

أحمد مكاوى

فاروق سيد

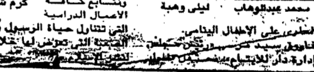
محمد عبدالوهاب

ليلى وهبة



آيه احم

كرم شح





الجودة الشاملة والمستويات المعيارية

د. فايز مراد مينا



الجودة "الشاملة" والمستويات المعيارية

د. فايز مراد مينا*

إن الجودة مطلب مستمر للتعليم- كما فى جميع المجالات، وهو مطلب أصيل حفلت به الأدبيات التربوية[1] . ولكن شعار "الجودة الشاملة" هو شعار حديث ظهر فى ارتباط بما يحدث فى مجال اتفاقات التجارة الحرة وحرية تداول المنتجات السلعية والخدمات [2]. إن الحديث عن تربية البشر أمر يختلف تماما عن إنتاج السلع، كما إنه لا توجد حدود لجودة "المنتج التعليمى"، بخلاف السلع التى تكون "نمطية" بالرغم من جودتها العالية. إن مفهوم "الجودة الشاملة" مقحم على التربية[3].

وسعيا إلى تحقيق الجودة "الشاملة" فى التعليم، فلقد ظهرت حركة المعايير (أو المستويات المعيارية). ولقد تجسدت هذه الحركة بإصدار الجمعية القومية لمعلمى الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) عام ١٩٨٩ لوثيقة "المنهج ومعايير التقويم للرياضيات المدرسية" Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics، والتى تلاها وثيقة "المعايير المهنية لتدريس الرياضيات "عام ١٩٩١ Professional Standards for Teaching Mathematics، ثم وثيقة معايير التقييم للرياضيات المدرسية عام ١٩٩٥ Assessment Standards for School Mathematics. وقد تمت مراجعة المعايير حيث صدرت وثيقة "المبادئ والمعايير للرياضيات المدرسية"[4] عام ٢٠٠٠ Principles and Standards for School Mathematics.

---

* أستاذ متفرغ بكلية التربية- جامعة عين شمس.

وقد انتشرت بعد ذلك حركة المعايير في عدد كبير من دول العالم، وشملت مجالات دراسية مختلفة (فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها)، ومكونات أخرى لنظام التعليم تجاوزت المنهج. ولقد توجت هذه الحركة فى مصر عام ٢٠٠٣ حيث أصدرت وزارة التربية والتعليم تقريرها المبدئى عن "مشروع إعداد المعايير القومية؛ المعايير القومية للتعليم فى مصر" فى ثلاثة مجلدات[٥].

ويقول كتاب أمريكى صادر عام ٢٠٠١[٦]:

" اعتبر صراخا حديثا من معلم فى مدرسة متوسطة. عندما سمعت عن إمكانية عمل معايير (مستويات معيارية) على مستوى الولاية، أحسست أنى خدعت. لقد ظننت أنه يكون شيئا محبباً أن توجد فكرة واضحة عما يتوقع أن يعرفه الطلاب وعما يقدرون عمله فى كل مادة فى كل مستوى صفى. ولكن عندما رأيت مسودات المستويات المعيارية، فلقد روعت. فلقد كانت كثيرة للغاية. لقد كانت ٨٥ مستوى معياريا فى اللغة الإنجليزية (مجال تخصصى) للصف السادس، وكانت تزيد عن المائة فى رياضيات الصف السادس. وكانت غامضة للغاية، أتذكر أحدها على وجه الخصوص (وصف الارتباطات بين التأثيرات التاريخية والثقافية والاختبارات الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة). أية ارتباطات؟ أية تأثيرات؟ أية اختبارات؟ وماذا يقصدون بالوصف؟ لقد سألت نفسى، كيف يمكن أن تساعدنى هذه الأشياء على التدريس بصورة أفضل وعلى تعلم طلابى بصورة أفضل؟"

ومع رأينا الشخصى بأن حركة المعايير القومية، وما يرتبط بها من مفهوم "الجودة الشاملة"، سوف تختفى فى القريب العاجل[٧]، فإنه يحسب لحركة المعايير أنها تحمل رسالة إلى المعلمين والمديرين وكافة المهتمين بالتعليم أنه لا يوجد حد أعلى لأهداف التعليم يمكن القول ببلوغه[٨]، وذلك جنبا إلى جنب مع فائدة المعايير فيما تطرحه من

توجهات كبرى، وخاصة لمؤلفى الكتب المدرسية وأدلة المعلم ومديرى المدارس وغيرهم، أما القول بأن هناك تأثيرا مباشرا على التعليم الفعلى نتيجة لوجود المعـايير، فهـذا أمـر مشكوك فيه(٩).

والواقع أننا مازلنا نحتاج إلى الحوار والنقاش حول مفهوم "الجودة الشاملة"، ومـا يمكن أن نجنيه من المستويات المعيارية، ونحن بانتظار ردود أفعالكم وتعقيباتكم على هذه القضايا.

الهوامش

(١) انظر على سبيل المثال:-

Beeby, C .E . (1966). **The Quality of Education in Developing Countries.** (Sixth printing, 1980). Cambridge: Harvard University Press.

Mina, Fayez M. (1988). "Equity and Quality in Education; A Biconditional Implication", **History & The Future,** 2 (2), Faculty of Arts, Minia University.

(٢) انظر:

فايز مراد مينا (٢٠٠٥). "معايير مقترحة لجودة التعليم الجامعى فى مصر والعالم العربى"، **أعمال المؤتمر القومى الثانى عشر (العربى الرابع)، مركز تطوير التعليم الجامعى**- جامعة عين شمس، القاهرة ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٥، ص ص ١٠١-١١٣.

(٣) وللتدليل على ذلك فلقد أجرى الكاتب بحثا فى ٢٠٠٥/٩/٢٠ فى الأنترنت باستخدام Yahoo عن المقالات والدراسات التى تضمنت الجودة الشاملة "Comprehensive Quality" ووجد أنها حوالى ٨٤ مليون وقام بفحص الأربعين الأولى منها، وقد وجد موضوعين تربويين فقط بينهما، هما:

- Comprehensive School Reform Quality invitation.
- Comprehensive Education Vision; the Quest for OEA's vision

for Quality Education.

ومن الواضح أن هذين الموضوعان لا يتناولان "الجودة الشاملة" بالمعنى المتعارف عليه.

وقد أعاد الكاتب المحاولة فى ٢٠٠٦/٣/٦ باستخدام مصطلح "Total Quality" ووجد حوالى ١٧١ مليون دراسة ومقال تحت هذا العنوان، ووجد موضوعا واحد فيها من بين الموضوعات الأربعين الأولى فيها عن التربية، بعنوان Total Quality Management (in Education) (مع موضوعات متعددة عن الأيزو ISO).

(٤) انظر:

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). **Principles and Standards for School Mathematics**. Virginia: NCTM. PP. ix-x.

(٥) انظر:

جمهورية مصر العربية – وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). **مشروع إعداد المعايير القومية، المعايير القومية فى مصر، ثلاثة مجلدات**. القاهرة. وزارة التربية والتعليم. ويبدو أن المشروع قد توقف بخروج الوزير الذى يتبناه من الوزارة.

(٦) انظر:

لورين أندرسون وديفيد كرازوول (المحرران) (٢٠٠١). **مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية**، ترجمة فايز مراد مينا (٢٠٠٦). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص٤٢.

(٧) وقد بنى هذا الرأى على ولع الأمريكيين بالتغيير (وأمريكا هى المصدر الأساسى لحركة المعايير)، وذلك فضلا عن الشك فى وجود تأثير فعلى للمعايير على الواقع التدريسى فى المدارس.

(٨) توصل الكاتب نتيجة لمناقشات عديدة مع "الخبراء" فى المعايير إلى أن الخبراء يتفقون على أن المعايير تمثل غايات كبرى يسعى النظام التعليمى إلى التوصل إليها، بينما الأهداف تمثل ما ينبغى أن يحققه التعليم بالفعل فى أى مجال من مجالاته.

ولبعض المصادر المكتوبة، أنظر:

كوثر كوجك (د.ت). **المعايير القومية، تعريف المصطلحات** (أوراق عمل).

Touba, N. et al (2003). **Standards Retreat** (W . P.).

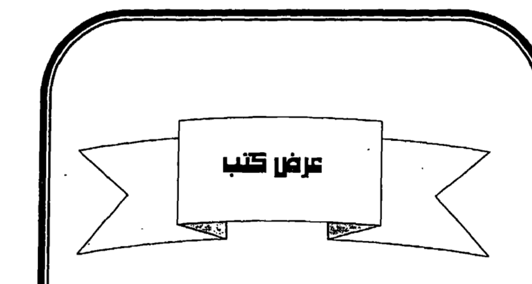
(٩) ولقد أكد ذلك ما جرى فى حوار خاص أجراه الكاتب مع د. جون لوتى John Lotty رئيس مجلس معلمى الرياضيات فى أمريكا صيف عام ٢٠٠٤ فى كوبنهاجن، وما اتفق عليه بعض الأساتذة الأمريكيين عند زيارة الكاتب للولايات المتحدة الأمريكية فى فبراير ٢٠٠٥ .

ومن الجدير بالذكر، أن لكل ولاية من الولايات الأمريكية معاييرها الخاصة لتدريس كل من المواد الدراسية (وتوجد بينها اختلافات بطبيعة الحال)، وأن بعض

المعايير تقع فى مجلدات كبيرة يصعب من الناحية العملية قراءتها (أو حتى حملها)، وأنه فى كثير من الأحوال، تحول تطبيق المعايير إلى عمل روتينى (كأن يكتب المعلم/ المعلمة الرموز الخاصة بالمعايير التى يسجلها فى حصته/ حصتها).

هذا، ويخشى على الدول العربية أن تستمر فى عمل المعايير حين يتركها من ابتدعوها (ولنا فى ذلك تجربة مريرة فى "الرياضيات الحديثة"). انظر:

فايز مراد مينا (١٩٩٤). **قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات مع إشارة خاصة للعالم العربى**، الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص ص ٥٦-٥٨.



الجديد في المكتبات

"تعليم الكمبيوتر"

عرض

أ.د. فيليب أسكاروس



الجديد فى المكتبات
"تعليم الكمبيوتر"*

أ.د فيليب أسكاروس*

يقع الكتاب فى ٣٢٩ صفحة ويضم ثمانية فصول، ويبدأ الفصل الأول بعرض موضوعات عن محو الأمية الكمبيوترية من حيث أبعادها ومعانيها، ومقارنتها بمحو أمية الكتب، والمستويات المعرفية لمستخدمى الكمبيوتر، وثقافة الكمبيوتر، ثم يعرض الفصل الثانى أهداف إدخال الكمبيوتر فى الجامعات الأمريكية وكلفتها واستخداماتها ومستقبلها، ثم ينتقل إلى الفصل الثالث ليعرض أدوار الكمبيوتر فى تنمية المستويات العليا للتفكير بشرح أبعاد المفهوم ثم استراتيجية تنميته ثم مستويات برامج الكمبيوتر فى تنميته. ثم بعد ذلك يعرض فى الفصل الرابع أساسيات التعلم بالكمبيوتر وكيفية استفادة المعلم والمتعلم والمدرسة والباحث منه. وفى الفصول الخامس والسادس والسابع نجد تحليلاً لاستخدامات الكمبيوتر فى المناهج الدراسية من حيث تنظيمها وبرامجها وتطويرها، وفى الفصل الأخير يعرض تعريفاً للتعليم المهنى ووظائف الكمبيوتر فى إكساب طلابه المعارف والمهارات الوثيقة الصلة بمتطلبات سوق العمل.

ويعرض الكتاب الكثير من العموميات بحيث يمكن القول بأنه إطار عام للفكر التربوى فى مجال ثنائية (كمبيوتر/ تعلم) وثنائية (جسم الكمبيوتر/ برامجه) (Hardware/Sofware)، وهو بذلك نقطة انطلاقه للتخصص وللدراسة المتعمقة.

---

* Singh, U.K. & Sundarshan, Computer Education

* أستاذ غير المتفرغ بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار – إدارة النشر..

الفصل الأول: عن محو أمية الكمبيوترية والثقافة الكمبيوترية

عند تحليل مضمون هذا الفصل نجد أنه يعالج خمسة موضوعات هى:

أولاً: الأبعاد الثلاثة لمحو الأمية الكمبيوترية:

(١) وصف وتحليل مفاهيم وبرامج محو الأمية الكمبيوترية السائدة الآن بهدف وضع خريطة لها.

(٢) المنظورات المختلفة لاستخدامات الكمبيوتر.

(٣) مستقبل البرامج والاستخدامات الكمبيوترية.

ثانياً: المعانى الأربعة لمحو الأمية الكمبيوترية:

(١) المعنى الإجرائى: هو التعرف على كل من: أجزاء الكمبيوتر، ووظيفة كل جزء، والمهارات اللازمة لتشغيله، والبرامج اللازمة والمناسبة لاستخدامه.

(٢) المعنى الأدواتى Instrumental: محو الأمية الكمبيوترية هى تعرف كيفية اكتساب شروط التعلم بالكمبيوتر، بجانب تعرف مضمون المادة التى يتم تعلمها بواسطته.

(٣) المعنى الألجورثمى Algorithmic العقلانى: محو الأمية الكمبيوترية هو معرفة البرمجة الكمبيوترية. ولعل المؤلفان استخدما مصطلح الألجورثمية ليعبرا عن فكرة اللوغاريتمات فى الرياضيات الكمبيوترية وهو تعرف الخطوات المتعاقبة لتشغيله.

(٤) المعنى التعليمى: محو الأمية الكمبيوترية هو كل ما يتعلق بوعى من يعمل على الكمبيوتر ويستخدمه بكل من مبادئه وتطبيقاته وفق تخصصه وأهدافه. ولذلك نجد أن المعنى التعليمى لمحو الأمية للمحاسب يختلف عن ذلك للصيدلى، أو الطبيب، أو موظف المخازن، أو الطالب، أو الباحث، أو الصحفى أو السياسى ... إلخ. ومن البديهى أن مدخل هذه المعانى هو ضرورة تمكن Empower من يستخدم الكمبيوتر من مهارتى القراءة والكتابة بلغة الكمبيوتر.

ثالثاً: مقارنة محو الأمية الكمبيوترية ومحو أمية الكتاب

(١) كليهما يعتمد على إتقان القراءة والكتابة.

(٢) كليهما ضرورى لتكوين المواطن ولتحقيق صالح كل من الفرد والمجتمع.

(٣) كليهما يتعلق بمجالات محو الأمية المختلفة السياسية والاقتصادية والعلمية.

رابعاً: المستويات المعرفية الخمسة لمستخدمى التكنولوجيا العالية:

ترتب هذه المستويات تصاعدياً كما يلى:

(١) مستوى المستهلك العادى الذى يستخدم أفران الموجات القصيرة، وأجهزة الاتصال من بعد، وضبط قنوات التليفزيون بالأقمار الصناعية. أن هذا المستوى المعرفى ضحل Shallow ويمكن تعلمه لمرة واحدة ثم يتكرر الأداء.

(٢) مستوى محلل البينات الذين يحتاجون إلى مهارات محدودة تتعلق بمجال البيانات التى يدرسونها.

(٣) مستوى مبرمجى البيانات الذين يحتاجون لمهارات تتعلق بالبرمجة لمجال واحد.

(٤) مستوى سائقى الكمبيوتر Hackers الذين يحتاجون لمهارات تتعلق بالبرمجة فى أكثر من مجال.

(٥) مستوى متميزى البراعة Wizards الذين تقنون علوم الكمبيوتر، ولهم مهـارات شخصية متميز لتطبيقها فى شتى المجالات باستخدام ما يسمى Telematics أى استخدام شبكة الاتصالات المعقدة التى تربط بين أجهزة الكمبيوتر علـى كوكـب الأرض أو فى الفضاء المحيط بالأرض.

خامساً: ثقافة الكمبيوتر:

هى حرص الأشخاص على استخدام الكمبيوتر لتحقيق الآتى:

(١) إثرا معرفتهم بالمقارنة بين مصادر المعرفة المختلفـة خـلال اسـتخدام شـبكة الاتصالات Telematics.

(٢) تشجيعهم على تغيير مجتمعهم وتحقيق تقدمه بتأثير اطلاعهم على أوضاع الأمـم الأكثر تقدماً.

(٣) إكسابهم مهارات تفكير كمى وكيفى وفق مبدأ الألجورثمية الذى يعنـى تعاقـب الخطوات بدقة.

(٤) دفعهم إلى التفكير المستقبلى بمدخليه:

أ- التطورى الذى يبدأ بالوضع الراهن ثم تطوره فى المستقبل.

ب- الاستراتيجى الذى يبدأ بتصور مستقبلى ثم يحدد شروط ومتطلبات تحقيقه.

الفصل الثانى: عن إدخال الكمبيوتر فى مؤسسات التعليم

يعرض المؤلفان عبر ٥٨ صفحة أربعة تجارب تاريخية لإدخال الكمبيوتر فى أربع مؤسسات للتعليم فى أمريكا وهى: مدرسة التربية، وكلية التربية، وجامعة ميتشجان، وجامعة كولومبيا وتتضمن تفاصيل تنظيمية وتنفيذية تتعلق بأمريكا، ويختم الفصل بنظرة على أوضاع الكمبيوتر فى مؤسسات التعليم فى ثمانينات القرن العشرين. ويبدو أن تحرير هذا الفصل قد تم منذ أكثر من ربع قرن ولم تجدد معلوماته، لذلك سنضطر إلى تحليل مضمونه وإعادة عرض الأفكار الجوهرية فيه والتى تتلاءم مع مرور ست سنوات على انتهاء القرن الحادى والعشرين ونستقرئ من محتوى الفصل المعانى الآتية:

أولاً: تمويل إدخل الكمبيوتر فى مؤسسات التعليم:

يحتاج إدخال الكمبيوتر فى مؤسسات التعليم إلى تمويل ضخم فمثلاً تكلفت مدرسة التربية ٨٥٠٠٠ $ (خمسة وثمانين ألف دولار) لإدخال وتشغيل تسعة أجهزة ميكروكمبيوتر وذلك منذ أكثر من ثلث قرن.

ثانياً: أهداف إدخال الكمبيوتر إلى مؤسسات التعليم الأمريكية:

نستقرئ من الكتاب الأهداف التسعة التالية:

(١) رفع مستوى مهارات الرياضيات والرسوم والأشكال.

(٢) رفع مستوى التحصيل فى الرياضيات.

(٣) جذب المتعلمين لدراسة مقررات العلوم والرياضيات.

(٤) تفعيل إمكانات الكمبيوتر لاستكشاف استخدامات تعليمية غير تقليدية.

(٥) تفعيل طرق التدريس العادية لإنجاز المنتج التعليمى بأسرع وقت وبأقل جهد وأكبر دقه.

(٦) التوسع فى عمل برامج كمبيوترية فى شتى المقررات الدراسية.

(٧) تمكين إدارة التعليم من مهارات إدارة المعلومات.

(٨) محو الأمية الكمبيوترية ونشر الثقافة الكمبيوترية.

(٩) تمكين ذوى الاحتياجات الخاصة مثل المكفوفين من التعلم الذاتى عبر كمبيوتر ناطق.

ثالثاً: استخدامات الكمبيوتر فى مؤسسات التعليم الأمريكية:

استخدام الكمبيوتر إلى منتصف ثمانينات القرن الماضى فى الآتى:

(١) وضع مقررات عن تكريبه، وتاريخ استخدامه، وكيفية تشغيله، ومعرفة لغاته ونظمه، ومحو أميته، ونشر ثقافته.

(٢) استخدامه كوسيلة تعليمية تحل محل بعض أدوار المعلم المعرفية أى استخدامه كتكنولوجيا تعليمية والتى تتميز عن وسائل الإيضاح التى تعاون – ولا تحل محل – المعلم.

(٣) استخدمه فى إدارة مؤسسة وضبط ميزانياتها وحركة العاملين فيها.

(٤) تدريب المعلمين أثناء الخدمة إما للتخصص فى تدريس مادة دراسية عن الكمبيوتر، وإما استخدامه فى تدريس موادهم التخصصية فى اللغات والعلوم والرياضيات والفن والعلوم الاجتماعية والمواد التربوية والمواد الأكاديمية فى شتى التخصصات بالجامعات.

(٥) إنجاز درجات ماجستير ودكتوراه في برمجه كمبيوترية Software في بعض المجالات المتعلقة بالتعليم وبالتربية لتخريج كوادر وهيئات تدريس للمقررات الكمبيوترية.

(٦) امتداد خدمات قسم الكمبيوتر في المؤسسات التعليمية إلى أبناء الحي والمجتمع المحلى، ولذلك ألحقت ببعض الجامعات الأمريكية مراكز ذات طبيعة خاصة لتعليم الكمبيوتر واستخدامة في مجالات الاقتصاد والسياسة والإعلام والتعليم.

رابعاً: نظرة إلى المستقبل:

يدعو المؤلفان منذ نحو ربع قرن إلى تعميم إدخال الكمبيوتر في مؤسسات التعليم ليتحقق الآتي:

(١) إحلال الكمبيوتر كمصدر أساسي للتعليم بدلاً من المعلم والكتاب.

(٢) تطوير أدوار المعلم لكي يكون مديراً فعالاً للتعلم ومنظماً ومرشداً إلى مصادر التعلم.

(٣) التوجه إلى تفريد التعليم Individualization لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين ذوى القدرات المختلفة، ولتنمية القدرات الابتكارية بواسطة الكمبيوتر.

(٤) تملك المعلم كفايات تخصصية في مادته الدراسية بجانب كفايات في استخدام الكمبيوتر لإثراء مادته الدراسية ولتفعيل طرائق تدريسها كوسيط Mediator تعليمي بين المتعلم ومصادر التعلم.

(٥) إدخال الكمبيوتر كعنصر أساسي في التعلم داخل حجرة الدراسة مع تكامله مع العناصر الأخرى.

(٦) استخدام الكمبيوتر فى مجال التربية من أجل تحقيق: التعلم الذاتى، والتوجه التعليمى والتوجيه المهنى، والتعلم مدى الحياة، وتنمية التفكير الابتكارى، وتفعيل المناهج وطرائق التدريس، وتنمية وصقل مهارات التعلم، وإدارة المعلومات، وإدارة الفصل ودراسة المستقبل من مدخل التفكير التطورى والتفكير الاستراتيجى.

(٧) إنشاء كليات ومراكز متخصصة لعلوم الكمبيوتر مزودة بمعامل ومكتبات عصرية متصلة بشبكة المعلومات الدولية.

الفصل الثالث: عن أدوار الكمبيوتر فى تنمية مستويات التفكير العليا

بتحليل وإعادة تركيب محتوى هذا الفصل نجد أن محتواه يتضمن تعريفاً للتفكير فى مستوى عال، وصعوبات تنميته بالكمبيوتر، واستراتيجية تنميته، ومستويات برامج الكمبيوتر المتعلقة بذلك كما يتضح فيما يلى:

(١) تعريف بالتفكير فى مستوى عالى Higher - Order

هو انخراط الشخص فى بذل جهد لأداء نشاط معرفى مستدام، Sustained Cognitive Activity فى حل مشكلة مركبة باستخدام كل من المعرفة والخبرة المسبقة بكفاءة.

(٢) أهم الصعوبات التى تواجه انتشار استخدام الكمبيوتر فى تنمية المستويات العليا للتفكير هى:

أ- تحتاج إلى وقت طويل لكى يستوعبها الطالب.

ب- يصعب إدماج البرامج الكمبيوترية Software للمستويات العليا للتفكير في المناهج الدراسية.

ج- يصعب على المدرس إتقان استخدام الكمبيوتر في هذا المجال.

(٣) استراتيجية التحليل المنطقي الاستشكافي Heuristic لتنمية التفكير في مستوى عال باستخدام الكمبيوتر:

هناك محاولات لاستخدام هذه الاستراتيجيات، ولكنها مازالت في البدايات (مع ملاحظة أن المؤلفين يتحدثان عن معلومات جمعوها منذ نحو ربع قرن)، فمنها نموذج بوليا Polya رباعي الخطوات الذي يمكن استخدامه في شتى المقررات التعليمية والبحوث كما يلي:

أ- صياغة المشكلة.

ب- وضع خطة لحلها.

ج- تنفيذ الخطة خلال استخدام تقنيات التصنيف والمقارنة وإعادة تنظيم العلاقات وإعادة التركيب واستخدام المنطق العقلي.

د- وعي وانتباه المتعلم لكل من الافتراضات الأساسية والفرعية والعلاقات الرئيسية والجانبية، وتطبيقات المبادئ على الواقع. ويلاحظ أنه إذا تم التدريب على استخدام نموذج بوليا في الهندسة مثلاً، فإن المتدرب يكون قادراً على استخدامه في مجال الجغرافيا أو أي مجال آخر.

(٤) المستويات الثلاثة لبرامج الكمبيوتر المتعلقة بتنمية الدرجات العليا للتفكير:

أ- مستوى تنمية المعرفة والمهارات: تتطلب وجود مدرب كفؤ، وطالب يرغب في التعلم وصقل مهاراته فى التفكير، وأن يكون الهدف المشترك بينهما اكتساب السرعة والدقة فى التعامل مع المعلومات، واكتناز Chunk أكبر قدر من الحقائق والمهارات الجديدة غير التقليدية والتى لم يسبق تعلمها، وإتباع أسلوب العلماء ذوى المهارات العالية فى التفكير، والاستفادة من علم دلالة الألفاظ Semantics.

ب- مستوى المحاكاة Simulation لحل المشكلات: الذى يقدم مشكلات مركبة ويطلب من المتعلم حلها، وهو بذلك يختلف عن المجال السابق الذى يقدم تطبيقات فى مجال المعرفة والمهارات ويجعل المتعلم يستخلص منها الحقائق والمفاهيم.

ج- مستوى تنمية المعرفة والمهارات خلال نموذج المحاكاة لحل المشكلات: أى ضم المستويين معاً حيث يحصل المتعلم على المعرفة ويكتسب المهارات خلال خلال المشكلات المركبة المعقدة. ويتطلب هذا المستوى برامج تتضمن الكثير من الخيال، وثروة لغوية كبيرة.

الفصل الرابع: عن أساسيات التعلم بالكمبيوتر

يتضمن الفصل نماذج Models وصيغ Paradigms للتعلم بالكمبيوتر، ونستخلص منها الأفكار الجوهرية الآتية:

(١) الموجات الثلاث لحركة تكنولوجيا المعلومات:

أ- موجه تصميم الكمبيوتر وبرامجه، انحصارها فى القلة من الفنيين المتخصصين فى علم الكمبيوتر.

ب- مرحلة إنتاج ميكرو كمبيوتر بوفرة لاستخدامه على نطاق واسع كهوية.

ج- موجة التوسع فى إنتاج أنواع متعددة من الكبيوتر وبرامجه للاستخدام فى شتى نواحى الحياة.

(٢) يوجد بعدان للمعلوماتية Informatics هما:

أ- محتوى التعليم: أى مناهج دراسية لمحو الأمية الكمبيوترية، وإشاعة الثقافة الكمبيوترية، وتركيب الكمبيوتر، وتشغيله، وبرامجه.

ب- أداة للمتعلم فى ثلاث مجالات هى: الإدارة، وطرائق المعلم فى التدريس، وطرائق المتعلم فى التعلم.

(٣) استخدامات الكمبيوتر كمعلم خصوصى Tutor لمن يستخدمه:

أ- ينمى الكمبيوتر معلومات ومعارف من يستخدمه.

ب- يساعد على التفكير فى مستوى عال بكفاءة ودقة وسرعة.

ج- ساعده على استلهام Revelation أفكار غير تقليدية.

د- يحرره من أطر التفكير التى تعود عليها والتى لا تساعده على النمو.

هـ- يجعله يدير المعلومات بكفاءة.

و- يساعده على تقويم ذاته بذاته وفى ضوء المقارنة مع مستويات قياسية تظهر على شاشة الكمبيوتر.

(٤) استخدامات الكمبيوتر فى المدرسة متعددة ومنها مايلى:

أ- تطوير طرائق التدريس فى المقررات المختلفة.

ب- وضع امتحانات باستخدام بنك المفردات Item Bank.

ج- تقدير مستوى تعلم الطلاب.

د- ضبط الجوانب المالية والإدارية فى المدرسة وصناعة القرار وفق مدخل النظم (مدخلات وعمليات ومخرجات).

(٥) المبادئ الثلاثة للتدريب على استخدام الكمبيوتر.

أ- مشاركة المتعلم الفعالة فى التعلم.

ب- تصويب أخطائه أولا بأول خلال تغذية مرتدة سريعة.

ج- تشجيع المتعلم على الابتكار.

(٦) أهمية التعلم بالمحاكاة Simulation بالكمبيوتر

أ- اعتبار المحاكاة النموذج الوحيد للدراسة فى بعض الحالات مثل دراسة تدفق مياه نهر، أو تأثير الصواعق على النبات والحيوان والأرض.

ب- الاستفادة من قدرة الكمبيوتر فى إعطاء الحل بدقة وبسرعة.

ج- تقديم الكمبيوتر لتفاصيل دقيقة Elaboration قد لانتنبه غليها بدونه.

د- تسهيل تصميم نموذج المحاكاة الذى لا يشوش ولا يناقض الواقع.

(٧) تعدد وظائف الكمبيوتر فى البحث العلمى

أ- يقدم مكتبة كوكبية تجعل المعلومات فى متناول يد الباحث.

ب- يسهل تصنيف المادة وفق أى أسس يضعها الباحث.

ج- يسهل مقارنة المفاهيم والأطر المختلفة.

د- تخزين واسترجاع المادة العملية بسهولة وبسرعة.

الفصل الخامس والسادس والسابع: تدور حول استخدامات الكمبيوتر فى المناهج الدراسية

تتداخل محتويات الفصول الثلاثة لأنها تعالج النواحى المختلفة لاستخدامات الكمبيوتر ووظائفه فى المناهج الدراسية، ففى الفصل الخامس معالجة لتنظيم التعلم بالكمبيوتر، وفى السادس معالجة عن ربط المقررات الدراسية بالكمبيوتر، وفى السابع ربط الكمبيوتر بأى برنامج تعليمى، ونتيجة تحليل مضامين هذه الفصول الثلاثة وإعادة تركيبها نستخلص المعانى الآتية:

- الصعوبات التى تواجه مستخدموا الميكروكمبيوتر من صانعى سياسة التعليم إلى منفذيها إلى الباحثين فيها هى:

(١) سرعة تطور امكانات الميكروكمبيوتر مما يسبب كلفة عالية لتغيير الأجهزة بالمدارس.

(٢) بطء نقلة التدريس داخل حجرة الدراسة من الأساليب التقليدية إلى أساليب برامج الكمبيوتر لأن تدريب الكوادر البشرية من المعلمين ومعاونيهم ومدربيهم يحتاج لوقت وكفايات خاصة.

(٣) بطء إعداد البرامج التعليمية الكمبيوترية لأنها تحتاج إلى مهارات خاصة فى تحويل المقررات والأنشطة التعليمية المتعلقة به من المستوى اللاإلكترونى إلى المستوى الالكترونى.

(٤) بطء استخدام برامج التعلم المعدة فعلا لأن ذلك يحتاج إلى مهارات للتوفيق بين أهداف التدريس داخل حجرة الدراسة من ناحية وأهداف تكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى وتهتم بعض البحوث التربوية بمهارات المعلمين والمتعلمين فى تحقيق ذلك فى الصفوف الدراسية المختلفة وفى المناهج الدراسية المتعددة.

(٥) بطء تحول المعلم من ناقل للمعرفة ومعد لبيئة التعلم إلى (مايسترو) ينظم ويضبط إيقاع التعلم.

أساليب دعم أدوار الكمبيوتر فى عملية التعلم

(١) التوفيق بين محتوى المناهج الدراسية وطرائق التدريس والتعلم مع متطلبات عصر المعلومات.

(٢) الاهتمام بتعلم الموضوعات المتعلقة بالكمبيوتر كجهاز من ناحية، وكأداة تعلميه من ناحية أخرى.

(٣) التركيز على استخدام الكمبيوتر فى تنمية أساليب التفكير، ومهارات التعلم، وأساليب تفاعل المتعلم مع بيئة التعلم بعناصرها المتعددة، ورفع كفاءة المعلم فى إدارة الفصل، وفى تقويم التحصيل الدراسى، والاستفادة من التقويم فى تحسين ذكاء وتعلم الطلاب.

(٤) التعرف على احتياجات المعلمين والطلاب لاستخدامات الكمبيوتر، بجانب التعرف على معلوماتهم السابقة ثم تصميم برامج على أسس علمية ترتبط بالاحتياجات والمعلومات السابقة، بمعنى آخر: تأسيس برامج الكمبيوتر على أساس النظريتين الوظيفية والبنيوية.

- وظائف استخدام الكمبيوتر فى المناهج الدراسية هى:

(١) أداة تعظيم القدرات العقلية للإنسان إذا نظرنا إليه كأداة عقلية Mind Tool.

(٢) أداة تقريب وعرض المعارف العالمية أمام المتعلم.

(٣) أداة لتفريد التعليم خلال أداء أدوار المدرس الخصوصى Tutor عندما يختار المتعلم البرامج المناسبة له ثم يصبح الموقف هو (كمبيوتر/متعلم) للتعبير التكنولوجى عن علاقة (معلم/متعلم) التقليدية.

(٤) أداة لتحسين إنتاجية Productivity التعليم.

- مراحل استخدام الكمبيوتر فى إعداد البرامج التعليمية: يعرض المؤلفان عرضا تاريخيا لتطور استخدام الكمبيوتر بدءا من عام ١٩٤٧ إلى أوائل تسعينات القرن الماضى، وانتهى بتطلعاته فى القرن الحادى والعشرين والتى تتعلق بعموميات مثل توقع ظهور كمبيوتر بإمكانات أفضل، وبأسعار أرخص، وتوقع زيادة المدارس التى سوف تستخدمه فى تحسين عملية التعليم والتعلم، وزيادة التوسع فى شبكة المعلومات الدولية مع استخدام أساليب جديدة للتعلم خلالها مثل استخدام التليفون الإلكترونى أو البريد الإلكترونى.

الفصل الثامن: عن التعليم المهنى والكمبيوتر

نستخلص من مضمون هذا الفصل أربعة موضوعات محورية هى:

(١) وظائف الكمبيوتر فى التعليم المهنى Vocational هى:

أ- إكساب الطلاب المهارات العامة اللازمة لسوق العمل فى مجتمع المعلومات.

ب- إكساب الطلاب مهارات متخصصة للعمل فى مجال معين باستخدام الكمبيوتر.

ج- تحويل برامج التعليم المهنى إلى برامج عصرية.

(٢) تعريف التعليم المهنى:

هو برامج تعليمية منظمة تستهدف إعداد الأفراد للعمل بأجر أو تطوعا فى مهن تحتاج المهارات خاصة، ودون حاجة إلى مواصلة التعليم الأعلى للحصول على درجة البكالوريوس، ولما كانت المهن متعددة ومتنوعة ولا حدود لها، لذلك نجد أن برامج الكمبيوتر لابد أن تتعدد وتتنوع فى مضمون المعرفة والمهارات.

(٣) متطلبات استخدام الكمبيوتر فى التعليم المهنى هى:

أ- إعداد البرامج فى ضوء تحليل كل مهنة وتعرف مهامها والمعارف والمهارات المتطلبة لها فى سوق العمل.

ب- توعية السلطات المحلية ورجال التعليم ورجال الأعمال بالجهود المبذولة لتكامل استخدامات الكمبيوتر فى برامج التعليم المهنى ومقرراته.

ج- تدريب مدربى معلمى التعليم المهنى لبلوغ مستوى عال قبل مباشرتهم عملية تدريب المعلمين.

د- تكامل مصادر التعلم اللالكترونية واللاالكترونية.

(٤) القضايا التى يجب أن تهتم بها سياسة التعليم المهنى هى:

أ- إعطاء الأولوية لتمويل استخدام الكمبيوتر فى التعليم المهنى.

ب- الاهتمام بالمهن المستحدثة ومتطلبات ممارستها بالكمبيوتر.

ج- التوازن بين المهارات المعرفية والمهارات الأدائية.

د- ربط برامج الكمبيوتر فى المدارس المهنية ببرامج مؤسسات سوق العمل بحيث تكون الأولى تهيئة للثانية.

هـ- النظرة المستقبلية لكل من سوق العمل والتعليم المهنى والتى يجب ان يشترك فيها المتخصصون والمنفذون ورجال الأعمال وأصحاب المؤسسات الصناعية والتجارية والزراعية والخدمية.

Contents

OPEN FORUM

BOOK REVIEW:

Contents

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education, to The Folling
Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0123911536
E_ Mail: dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 12
No.43

October 2006

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)

With :
-Faculty of Education
Ain shams University
-Arab bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ – ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M.
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري– على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالي :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه. .

الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovate Research in Arab Education & Human Development

Volume 12 July 43 October 2006

Open Forum

Total Quality and Standard

Prof. Dr. Fayez Morad Mina

Prospective - Book Review - Symposia and Conferences- Education Pioneers - Open Forum - Educational Experiences- New Publications